

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Maria Olinda Pereira Alves

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA:
UM ESTUDO NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO.**

Dissertação de Mestrado em Educação
Supervisão Pedagógica em Ensino da História
Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Barca

Junho / 2007

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA
A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Barca, de forma muito especial, pelo ânimo que em mim soube inculcar para o percurso profícuo que tem sido o desenvolvimento do presente estudo, bem como pela excelente orientação e valioso apoio em todos os momentos...

A todos os alunos e professores que aceitaram participar neste estudo pois sem a sua colaboração esta investigação não se poderia ter realizado...

Aos Conselhos Executivos das Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos envolvidas neste estudo pela colaboração prestada ao autorizarem a recolha de dados para a presente investigação...

Aos Professores Doutores Isabel Barca, Carlos Gomes, Isabel dos Guimarães Sá, José António Brandão, Maria do Céu Melo, Palmira Alves e Rui Vieira de Castro, que me acompanharam na componente curricular e que, de forma muito própria, forneceram preciosos e utilíssimos ensinamentos que muito me ajudaram, também, no desenvolvimento deste estudo...

À Mestre Márcia Monsanto que, sem me conhecer, prontamente se disponibilizou em ceder o seu material para me ajudar...

Aos alunos do CEF de cozinha, em especial à Sara, e ao Conselho Executivo da Escola EB 2,3 Fernando Távora pela compreensão na fase final de conclusão desta dissertação...

Aos colegas Paulo Cruz, Eugénia Martins e Sara Meireles pelo interesse e solidariedade que em diversas ocasiões e em diferentes graus me demonstraram...

Ao Fernando Mendes, Jorge Ferreira e Daniel Soares pela valiosa e muito apreciada ajuda na área da informática...

À Doutora Júlia Castro pela sua inestimável e pronta ajuda...

À Alice Costa pela amizade, incentivo e estímulos constantes...

À minha família, em especial à minha mãe pelo carinho e desvelo incondicionais em todos os momentos, e à minha irmã pela ajuda inestimável em momentos complicados.

Resumo

Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: Um estudo no 3º ciclo do ensino básico

Este estudo, de natureza descritiva e numa linha essencialmente qualitativa, explora as ideias tácitas de professores e seus alunos acerca da significância da História da Antiguidade. Neste contexto, a abordagem do conceito de significância histórica, que desempenha um papel fundamental na estruturação e inteligibilidade do conhecimento histórico é, a nível elaborado, contextualizada, variável e multiperspectivada, porque se realiza em vários planos.

O estudo empírico procurou responder às seguintes questões de investigação: que significância atribuem professores e alunos a conceitos e eventos da História da Antiguidade?; que associações existem entre as concepções apresentadas por professores e por alunos, no âmbito da significância histórica?; há alguma relação entre os níveis de aproveitamento dos alunos e as suas ideias sobre significância histórica?; o sexo, a idade e a pertença a uma escola constituirão variáveis moderadoras da atribuição de significância histórica pelos alunos?

Foi seleccionada uma amostra constituída por 7 professores que leccionaram o 3º ciclo do ensino básico e 9 alunos de cada professor, no total de 63 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos de idade, de 6 escolas do distrito (2 urbanas e 5 de subúrbios).

Os dados foram recolhidos em duas fases (um Estudo Piloto que envolveu 3 professores e 27 dos seus alunos e um Estudo Principal com 4 professores e 36 dos seus alunos) através de um questionário designado por Ficha Técnica e uma entrevista, individual, cujo guião era apoiado por um conjunto de cartões sobre diversos povos da Antiguidade.

A análise dos dados, sobretudo de acordo com a Grounded Theory foi teoricamente escorada nos modos explicativos e peso factorial de Barca (2000), no modelo sobre significância proposto por Cercadillo (2000) e nos critérios de significância definidos por Partington (1980). Da análise essencialmente qualitativa, mas com tratamento estatístico posterior, emergiram cinco perfis de significância: A, Ausência de significância histórica; B, Significância única e intrínseca; C, Significância contextual fixa, com uma ou duas atribuições; D, Significância contextual, fixa, com várias atribuições; E, Significância contextual, variável, com uma ou várias atribuições.

Os resultados revelaram que: 1) as concepções de significância histórica dos professores situam-se nos perfis C, D e E enquanto que os alunos evidenciam concepções que vão desde o perfil A ao E; 2) parece haver indícios de que, se há casos em que se pode falar em associação entre as concepções de significância dos professores e dos seus alunos, há outros em que tal associação não é visível ou em que os alunos exprimem níveis de ideias com maior elaboração do que as dos seus professores; 3) o nível de aproveitamento e também o sexo e a idade não parecem ter uma influência directa sobre as concepções de significância histórica dos alunos; 4) contudo, a escola de pertença parece ter tido peso no tipo de concepções de significância histórica que os alunos expressaram.

Abstract

Teachers and Students Conceptions about Historical Significance: A Study in the '3th Cycle' of Basic Learning

The present study, with a descriptive, essentially qualitative nature, investigates the tacit ideas of teachers and students about the significance of Ancient History. In this context, the approach to the concept of historical significance which plays a crucial role in the construction and intelligibility of the historical knowledge, at an elaborate level is seen as contextualized, variant and as it is fulfilled at several layers.

The empirical study aimed at exploring the following research questions: what significance is given to concepts and events of Ancient History by teachers and students? what association does exist between the ideas presented by teachers and their pupils, in the scope of historical significance? Is it possible to consider a relation between students achievement and historical significance ideas? Might the sex, age and school be considered moderator variables of the historical significance attributed by students?

Data were collected in two phases (a Pilot Study involving 3 teachers and 27 pupils and a Main Study with 4 teachers and 36 students) through an individual questionnaire and an interview whose guidelines were supported by a set of cards on several ancient peoples.

The analysis of data was made according to the Grounded Theory method and it was theoretically framed by the explanatory modes and factorial weight of Barca (2000), the model on historical significance proposed by Cercadillo (2000) and the historical significance criteria defined by Partington (1980). From the qualitative, but also a posteriori statistical analysis, five significance profiles emerged: A, absence of historical significance; B, single, intrinsic significance; C, fixed, contextual significance, with one or two attributions; D, contextual, fixed significance, with some attributions; E, contextual, variable significance, with one or more attributions.

The results revealed that, 1) teachers' ideas of historical significance point out to C, D and E profiles while the students show ideas from A to E profiles; 2) there is evidence that in some cases we might speak of association between the teachers and their pupils' ideas of significance, but there are also cases where such association is not apparent and, in a few cases, the students express ideas of significance more sophisticated than those of their teachers; 3) students' achievement level, sex and age do not seem to have a direct influence on historical significance attribution; 4) but the school they are attending seems to play a role in the type of ideas of historical significance expressed by students.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – DA NATUREZA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO À FUNÇÃO DA HISTÓRIA	7
1. O CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	7
1.1. Natureza e objecto da História: debates epistemológicos	8
1.2. Natureza do conhecimento histórico	20
2. FUNÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA.....	25
2.1. Função cognitivo-intelectual.....	26
2.2. Função social.....	29
3. SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	33
CAPÍTULO II- COGNIÇÃO E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA	35
1. Os “CAMINHOS” DA COGNIÇÃO HISTÓRICA	35
2. O CONCEITO DE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA.....	43
2.1. Investigação e reflexão sobre Significância histórica	47
3. SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	87
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	89
1. DESENHO DO ESTUDO	89
1.1. Problema e questões de investigação.....	90
1.2. População e amostra	91
1.2.1. Caracterização da amostra.....	92
A. Amostra dos Professores.....	95
B. Amostra dos Alunos.....	98
1.3. Instrumentos para a recolha dos dados	108
2. PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DOS DADOS	117
2.1. Estudo Pré-Piloto.....	118
2.2. Estudo Piloto.....	120
2.3. Estudo Principal	120
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS	121

4. SÍNTESE.....	127
CAPÍTULO IV- CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DE ALUNOS SOBRE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA.....	129
1. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	129
2. ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO PILOTO	131
2.1. Ideias dos Professores sobre Significância histórica	131
2.2. Ideias dos Alunos sobre Significância histórica	144
3. PERFIS CONCEPTUAIS DE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA QUE EMERGIRAM DO ESTUDO PILOTO.....	157
4. ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO PRINCIPAL	169
4.1. Ideias dos Professores sobre Significância histórica	169
4.2. Ideias dos Alunos sobre Significância histórica.....	183
5. PERFIS CONCEPTUAIS SOBRE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA QUE EMERGIRAM DO ESTUDO PRINCIPAL	197
6. SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	209
CAPÍTULO V- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	211
1. A SIGNIFICÂNCIA DA HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE: DO ESTUDO PILOTO AO ESTUDO PRINCIPAL	211
1.1. Ideias substantivas de professores e alunos.....	211
1.2. Concepções de professores e de alunos – perfis de Significância	221
2. PERFIS DE SIGNIFICÂNCIA DOS ALUNOS E NÍVEIS DE APROVEITAMENTO	226
3. PERFIS DE SIGNIFICÂNCIA DOS ALUNOS VERSUS SEXO, IDADE E ESCOLA DE PERTENÇA DOS ALUNOS	228
CAPÍTULO VI - REFLEXÕES FINAIS	233
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO, PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	233
2. REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DO ESTUDO.....	235
3. IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	238
4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	239
5. QUESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	240
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	241
ANEXOS	253
ANEXO 1	253
QUADRO I-P - Identificação codificada dos professores do Estudo Piloto	253

QUADRO II-P - Identificação codificada dos professores do Estudo Principal.....	253
QUADRO I-A - Identificação codificada dos alunos do Estudo Piloto.....	254
QUADRO II-A - Identificação codificada dos alunos do Estudo Principal	255
ANEXO 2.....	256
Ficha Técnica dos Professores.....	256
Ficha Técnica dos Alunos	257
ANEXO 3.....	258
Guião de entrevista para os professores.....	258
Tarefa e guião de entrevista dos alunos	259
ANEXO 4.....	260
Pedido de autorização ao Conselho Executivo	260
Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	261
ANEXO 5 – TRATAMENTO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	262
QUADRO III P - Situações relevantes (Estudo Piloto - Professores)	263
QUADRO IV P - Situações relevantes (Estudo Principal - Professores).....	264
QUADRO IIIa - Situações relevantes (Estudo Piloto - Alunos)	265
QUADRO IVa - Situações relevantes (Estudo Principal - Alunos).....	266
QUADRO V P - Atitudes perante os cartões (Estudo Piloto - Professores)	268
QUADRO VI P - Atitudes perante os cartões (Estudo Principal - Professores)	269
QUADRO Va - Atitudes perante os cartões (Estudo Pioto - Alunos).....	270
QUADRO VIa - Atitudes perante os cartões (Estudo Principal - Alunos)	274
QUADRO VII P - Tipos de Significância (Estudo Piloto - Professores).....	280
QUADRO VIII P - Tipos de Significância (Estudo Principal - Professores)	282
QUADRO VIIa - Tipos de Significância (Estudo Piloto - Alunos)	286
QUADRO VIIIa - Tipos de Significância (Estudo Principal - Alunos).....	295
QUADRO IX P - Variância das Escolhas (Estudo Piloto - Professores).....	305
QUADRO X P - Variância das Escolhas (Estudo Principal - Professores).....	306
QUADRO IXa - Variância das Escolhas (Estudo Piloto - Alunos)	307
QUADRO Xa - Variância das Escolhas (Estudo Principal - Alunos).....	310
QUADRO XI P - Fontes da Significância (Estudo Piloto – Professores)	313
QUADRO XII P - Fontes da Significância (Estudo Principal – Professores).....	314
QUADRO XIa - Fontes da Significância (Estudo Piloto – Alunos)	315

QUADRO XIIa - Fontes da Significância (Estudo Principal – Alunos)	317
---	-----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação codificada das escolas e respectivos participantes do estudo.....	93
Quadro 2 - Amostra dos professores do Estudo Piloto.....	96
Quadro 3 - Amostra dos professores do Estudo Principal.....	96
Quadro 4 - Importância da História	97
Quadro 5 - Distribuição da média de idades por tipo de escola	98
Quadro 6 – Justificação pela posição em relação à História, dos alunos do Estudo Piloto (N=27)	104
Quadro 7 – Justificação pela posição em relação à História, dos alunos do Estudo Principal (N=36)	104
Quadro 8 - Razões da importância da História para os alunos do Estudo Piloto.....	106
Quadro 9 - Razões da importância da História para os alunos do Estudo Principal	107
Quadro 10 – Dimensões dos cartões	117
Quadro 11 - Primeira codificação dos dados	125
Quadro 12 – Perfis de Significância Histórica	126
Quadro 13 – Padrões de resposta por perfis de significância histórica	127
Quadro 14 – Lista dos povos considerados mais significativos pelos professores do Estudo Piloto	131
Quadro 15 – Lista dos conceitos considerados mais significativos pelos professores do Estudo Piloto	131
Quadro 16 – Razões da atribuição da significância pelos professores do Estudo Piloto.....	133
Quadro 17 – Lista dos povos considerados mais significativos pelos alunos do Estudo Piloto	144
Quadro 18 - Lista dos conceitos considerados mais significativos pelos alunos do Estudo Piloto..	145
Quadro 19 – Razões da atribuição da significância pelos alunos do Estudo Piloto	146
Quadro 20 – Lista dos povos considerados significativos para os professores do Estudo Principal	170
Quadro 21 – Lista dos conceitos considerados significativos para os professores do Estudo Principal	170
Quadro 22 – Razões da atribuição da significância para os professores do Estudo Principal.....	172
Quadro 23 – Lista dos povos considerados mais significativos pelos alunos do Estudo Principal .	184
Quadro 24 – Lista dos conceitos considerados mais significativos pelos alunos do Estudo Principal	184
Quadro 25 – Razões da atribuição da significância pelos alunos do Estudo Principal	185

Quadro 26 – Perfis de significância histórica de professores e seus alunos.....	224
Quadro 27 – Perfis de significância histórica e níveis de aproveitamento dos alunos do Estudo Piloto	226
Quadro 28 – Perfis de significância histórica e níveis de aproveitamento dos alunos do Estudo Principal.....	227
Quadro 29 – Distribuição de Perfis de significância histórica por sexo,no Estudo Piloto.....	228
Quadro 30 – Distribuição de Perfis de significância histórica por sexo, no Estudo Principal	229
Quadro 31 – Distribuição dos perfis de significância por escolas de pertença no Estudo Piloto...	231
Quadro 32 – Distribuição dos perfis de significância por escolas de pertença no Estudo Principal	232

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aprendizagens significativas para o ensino da História, segundo os professores (%).....	97
Gráfico 2 - Distribuição por sexos no Estudo Piloto e no Estudo Principal (%).....	99
Gráfico 3 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do Estudo Piloto (N=27)	100
Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do Estudo Principal (N=36).....	100
Gráfico 5 - Profissões dos pais dos alunos do Estudo Piloto (N=27)	101
Gráfico 6 - Profissões dos pais dos alunos do Estudo Principal (N=36).....	102
Gráfico 7 - Posição da disciplina de História para os alunos do Estudo Piloto (N=27)	102
Gráfico 8 - Posição da disciplina de História para os alunos do Estudo Principal (N=36).....	103
Gráfico 9 - Posição da História para os alunos do Estudo Piloto (N=27)	106
Gráfico 10 – Posição da História para os alunos do Estudo Principal (N=36)	106
Gráfico 11 – Situações relevantes para os professores do Estudo Piloto (frequência de respostas)	134
Gráfico 12 – Dimensões das escolhas dos professores do Estudo Piloto	135
Gráfico 13 - Situações relevantes para os alunos do Estudo Piloto (frequência de respostas)	147
Gráfico 14 – Dimensões das escolhas dos alunos do Estudo Piloto.....	148
Gráfico 15 – Atitudes dos alunos do Estudo Piloto perante os cartões.....	149
Gráfico 16 – Escolhas dos outros alunos, segundo os alunos do Estudo Piloto.....	153
Gráfico 17 – Escolhas dos professores, segundo os alunos do Estudo Piloto.....	154
Gráfico 18 – Aprendizagem de aspectos importantes sobre a História da Antiguidade (Alunos do Estudo Piloto)	155
Gráfico 19 – Aspectos importantes da História da Antiguidade aprendidos na escola (Alunos do Estudo Piloto)	155
Gráfico 20 – Fontes da Significância histórica, nos alunos do Estudo Piloto	156
Gráfico 21 – Situações relevantes para os professores do Estudo Principal (frequência de respostas)	173
Gráfico 22 – Dimensões das escolhas dos professores do Estudo Principal	174
Gráfico 23 – Situações relevantes para os alunos do Estudo Principal (frequência de respostas) .	187
Gráfico 24 – Dimensões das escolhas dos alunos do Estudo Principal.....	188
Gráfico 25 – Atitudes dos alunos do Estudo Principal perante os cartões	189
Gráfico 26 – Escolhas dos outros alunos, segundo os alunos do Estudo Principal	194
Gráfico 27 – Escolhas dos professores, segundo os alunos do Estudo Principal.....	194

Gráfico 28 – Aprendizagem de aspectos importantes sobre a História da Antiguidade (Alunos do Estudo Principal)	195
Gráfico 29 – Aspectos importantes da História da Antiguidade aprendidos na escola (Alunos do Estudo Principal)	196
Gráfico 30 – Fontes da Significância histórica, para os alunos do Estudo Principal.....	197
Gráfico 31 – Escolhas dos Professores do Estudo Piloto e do Estudo Principal.....	212
Gráfico 32 – Escolhas dos Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal	213
Gráfico 33 – Dimensões das escolhas dos Professores do Estudo Piloto e do Estudo Principal....	215
Gráfico 34 – Dimensões das escolhas dos Professores do Estudo Piloto e do Estudo Principal....	215
Gráfico 35 - Atitudes face aos cartões dos Professores do Estudo Piloto e do Estudo Principal	216
Gráfico 36 – Atitudes face aos cartões dos Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal.....	217
Gráfico 37 – Fontes da significância histórica para os Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal	219
Gráfico 38 – Fontes da significância histórica para os Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal	219
Gráfico 39 – Aspectos importantes da História da Antiguidade para os Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal	220
Gráfico 40 – Perfis de Significância histórica de Professores e Alunos	222
Gráfico 41 – Distribuição de Perfis de significância histórica por idades, no Estudo Principal	230
Gráfico 42 – Distribuição de Perfis de significância histórica por sexos, nos do Estudo Principal..	230

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Representação esquemática do conceito de Significância histórica.....	47
Figura 2– Cartões de quatro contributos Romanos	113
Figura 3 – Cartões de quatro contributos Gregos.....	114
Figura 4 – Cartões de quatro contributos Fenícios.....	115
Figura 5 – Cartões de quatro contributos Hebraicos	116
Figura 6 – Representação esquemática dos itens ou questões e respectivos indicadores de construtos	126

INTRODUÇÃO

Segundo Barton (2004):

Todos fazemos escolhas sobre História – historiadores, conservadores de museus, editores de livros e professores.(...) Necessitamos pensar com cuidado sobre as implicações destas escolhas e se elas suportam verdadeiramente os objectivos que temos para o ensino da História (p. 15).

No caso dos professores, as características da sua profissão forçam-nos a fazer escolhas o tempo todo, quando preparam as suas aulas. Mas fazem-nas sem conhecerem muito bem o que pensam os alunos sobre o que se ensina, partem de impressões de aulas e da sua experiência profissional. E ficam surpresos e, por vezes, incrédulos quando ouvem, aos alunos, a estafada pergunta: “Que me interessa a mim saber dos que já morreram ? (...) Para que é que isso me serve ?”, embora, particularmente, muitos deles afirmem, em relação a determinados conteúdos programáticos, não perceberem por que é que integram o programa, uma vez que, segundo eles, podiam perfeitamente ser suprimidos.

Parece haver aqui uma contradição, pois a História tem um papel a desempenhar no conjunto das disciplinas escolares e é considerada pelos alunos, segundo estudos feitos (Pais, 2002), como importante por permitir conhecer o passado. No entanto, as questões por eles colocadas parecem indiciar muitas vezes uma incapacidade de descortinarem uma utilidade para ela na sua vida quotidiana. Por outro lado, os próprios professores que levantam questões como a exemplificada também não parecem ter muito clara a função que tais conteúdos desempenham no currículo da disciplina.

Será que os professores não deviam estar conscientes das finalidades subjacentes à selecção de conteúdos ? E os alunos, será que se souberem em que é que lhes pode ser útil a História, não se interessarão mais pela sua aprendizagem ?

Como demonstrar aos alunos que a História, e o conhecimento a que ela dá acesso, tem utilidade ? Numa sociedade que se considera tão evoluída, em termos científicos e tecnológicos, como conciliar essa evolução com o estudo de um passado que poderá surgir, aos olhos dos mais jovens e mais inexperientes nestes domínios, como tecnologicamente deficitário e tremendamente

limitado em termos de possibilidades de aprendizagem? Como descobrir, na sua aprendizagem, utilidade e operacionalidade face a tantas, aparentes, limitações?

Desde há muito que se colocava a esta investigadora uma outra interrogação, acerca da eventual influência que têm os professores sobre as ideias que os seus alunos vão construindo sobre a História enquanto ciência que desempenha um papel e fornece contributos para a formação dos jovens.

Finalmente, e paralela a estas questões, desenvolveu-se um terceiro factor oriundo do estudo do papel dos conceitos de segunda ordem e do crescente interesse por um deles – a significância histórica. A utilização deste conceito pressupõe que só se atribui significância a coisas, objectos, eventos que de alguma forma têm significado e importância para os sujeitos. Sendo assim, o estudo deste conceito adequava-se, na perfeição, às problemáticas acima referidas pois se não houver utilidade prática na aprendizagem dos eventos e processos do passado eles não passarão de um amontoado de informação inútil que uma elite se orgulha de possuir. Para além da já habitual associação com noções tradicionais de cultura geral.

Foram estes três factores iniciais que ajudaram a definir o tema desta investigação e contribuíram para estabelecer os limites investigativos deste estudo. Ou seja, a presente investigação envolveria a exploração das ideias que professores e seus alunos expressam sobre eventos da História, em articulação com o conceito de significância histórica.

Um quarto factor contribuiu para a definição do tema da presente investigação: a constatação de que embora já existam investigações realizadas em Portugal na área da significância histórica, atribuída por alunos e por professores estagiários, o que parece estar ainda por explorar é o estudo da eventual associação e / ou divergência entre a significância histórica que os professores e os seus alunos atribuem a eventos / contributos históricos. Porque o resultado deste tipo de estudo pode ter repercussões no modelo de ensino-aprendizagem que se aplica na sala de aula, a presente investigação propõe-se contribuir, ainda que de forma modesta, para uma reflexão em torno da importância da exploração deste conceito em sala de aula, na abordagem dos temas de História, demonstrando a sua actualidade e, por consequência, a importância do conhecimento histórico.

Definidos o tema e limites da investigação havia, por isso, que desenvolver a reflexão teórica em duas direcções paralelas e, ao mesmo tempo, complementares: uma, a clarificação em termos epistemológicos quer da concepção de História e do conhecimento histórico assumidos nesta investigação, quer das funções que lhes são atribuídas nas sociedades actuais; outra, de

aprofundamento, reflexão e pesquisa em torno do conceito de significância histórica e das investigações já realizadas sobre o mesmo, por forma a compreender de que forma este conceito se articula com a funcionalidade da História.

Por outro lado, foi necessário decidir sobre que período histórico e, dentro dele, que eventos e processos históricos seleccionar para funcionarem como motor expositivo das ideias dos entrevistados.

Claro que a definição temporal sobre a qual incidiria a investigação exigiu alguma ponderação na selecção, quer dos temas da História quer nos anos de ensino a explorar. Considerou-se que, para explorar eventuais associações e / ou divergências entre as ideias dos professores de História e os seus alunos, havia que “controlar”, na medida do possível, a eventual influência dos mass media e das histórias familiares sobre o conhecimento tácito que os alunos evidenciassem sobre os temas. Por isso, decidiu-se que a escolha de eventos da História da Antiguidade permitiria cumprir estes propósitos na medida em que se trata de uma história remota, no tempo, não fácil nem frequentemente abordada pela comunicação social, com excepção para os da especialidade, nem próxima das vivências de algum familiar. Assim, julgou-se, a exploração das ideias dos participantes do estudo poderia fornecer indicações preciosas sobre a sua origem e forma de raciocinar acerca da significância histórica. Por outro lado, os eventos e processos escolhidos seguiriam de perto as indicações programáticas e os destaques dos manuais da disciplina de História.

Na sequência da escolha da História da Antiguidade para limite temporal e de conteúdo, seleccionou-se a população alvo do estudo, que foram os professores de História do 3º ciclo do distrito de Braga que no ano de 2004/2005 tivessem leccionado 7º ano, nível em que os temas deste período histórico são abordados, e que no ano de 2005/2006, ano de recolha dos dados, estivessem a leccionar a esses mesmos alunos a frequentar doravante o 8º ano de escolaridade. Desta população, foi constituída a amostra do estudo, formada segundo o critério previamente estabelecido e de acordo com a disponibilidade dos docentes, que integrava 7 professores de História e 63 alunos, nove de cada professor (3 professores e 27 alunos no Estudo Piloto e 4 professores e 36 alunos no Estudo Principal).

Tendo subjacentes as questões levantadas, conjugadas com o interesse pelo conceito de significância e a constatação da inexistência de estudos nesta área que cruzassem as ideias de professores com as dos seus alunos, definiu-se como principal objectivo a indagação do que

pensam professores e seus alunos sobre a significância histórica de eventos da História da Antiguidade.

A investigação assumiu um desenho de natureza descritiva, no âmbito da investigação essencialmente qualitativa e procurou explorar o que pensam os jovens e os seus professores de História acerca da significância histórica de temas da disciplina, no 7º ano de escolaridade.

Uma vez definido o problema, clarificou-se a questão central de investigação:

Que significância atribuem professores e alunos a conceitos e eventos no contexto da História da Antiguidade ?

No sentido de encontrar respostas algo aprofundadas para a questão de investigação colocada, o presente estudo procurou questionar:

A.1. Que associações existem entre as concepções apresentadas por professores e por alunos, no âmbito da significância histórica ?

A.2. Há alguma relação entre os níveis de aproveitamento dos alunos e as suas ideias sobre significância histórica ?

A.3. O sexo, a idade e a pertença a determinada escola constituirão variáveis moderadoras da atribuição de significância histórica pelos alunos ?

Há que, desde já, esclarecer que em momento algum se pretendeu, com esta investigação, tirar qualquer tipo de conclusões sobre modelos de ensino ou práticas de ensino-aprendizagem em que estivessem envolvidos os participantes deste estudo. Antes se procurou proceder ao levantamento das ideias tácitas de significância histórica que professores e seus alunos apresentam no âmbito da História da Antiguidade. A partir da análise, se possível, retirar algumas implicações quer sobre formas de abordagem, em contextos educativos, do conceito de significância quer sobre a sua relação com uma aprendizagem mais significativa e profícua da História.

Procurando atingir o objectivo proposto e encontrar respostas para as questões de investigação colocadas, esta investigação apresenta a seguinte estrutura:

No capítulo I far-se-á uma abordagem sumária dos principais debates epistemológicos sobre a natureza, método e objecto de estudo da História por forma a se tornar compreensível, num

quadro teórico actual, quais as características que o conhecimento histórico pode assumir e de que forma ele pode ser funcional e, portanto, útil, para quem a ele acede.

No capítulo II distinguem-se os três pilares que servem de alicerces à construção do conhecimento histórico, fazendo-se uma breve referência à investigação desenvolvida em cada área, para depois salientar, de entre os conceitos de segunda ordem que estruturam esse conhecimento, aquele que é o objecto central da presente investigação – a significância histórica. Proceder-se-á a uma reflexão sobre a complexidade e múltiplos ângulos de abordagem de que pode ser objecto o conceito, para finalizar com uma revisão de literatura sobre a investigação produzida nesta área, no estrangeiro e em Portugal.

No capítulo III serão explicitadas as características e decisões metodológicas que estão subjacentes à recolha e análise dos dados empíricos.

No capítulo IV serão apresentados e analisados os dados do Estudo Piloto e do Estudo Principal.

No capítulo V serão comparados e discutidos os dados das duas fases do estudo empírico.

No capítulo VI serão apresentadas as reflexões finais sobre os dados empíricos relembrando o enquadramento teórico subjacente a toda esta investigação; retirar-se-ão algumas ilações sobre as implicações que tais reflexões podem ter para a cognição histórica; apontar-se-ão algumas limitações do estudo e encerrar-se-á o trabalho com o levantamento de algumas questões para futuras investigações.

CAPÍTULO I – DA NATUREZA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO À FUNÇÃO DA HISTÓRIA

Neste capítulo procurar-se-á responder às questões: “Porquê aprender História?” e “Para quê?”. Assim, num primeiro ponto será feita uma síntese dos debates epistemológicos realizados em torno da natureza e objecto da História (1.1) seguida da tentativa de caracterização da natureza do conhecimento histórico(1.2); num segundo, procurar-se-á reflectir sobre a função da História no mundo actual, nas suas múltiplas vertentes (2); e, finalmente, num terceiro ponto, apresentar-se-á uma síntese do capítulo (3).

1. O conhecimento histórico

O conhecimento histórico é produzido pelos historiadores. E, no entender de Soveral, citado por Machado (2005)

...o vocábulo em questão [História] se mostra saturado de equivocidade, e que de esta equivocidade há-de manar uma multidão de falsos problemas. (p. 194)

Se na língua alemã, de acordo com o referido autor, o problema não se coloca pois tem um vocábulo para designar o passado ou realidade vivida e outro para referir “o conhecimento específico” da disciplina, em português a palavra História, sendo polissémica, tanto pode querer designar algo que já aconteceu; como referir-se a um relato do que já aconteceu; como, ainda, designar a área do conhecimento que tem por objectivo relatar esse acontecimento (Huizinga, referido por Lucas,1994).

Quando se trata do que já aconteceu, o conceito torna-se sinónimo de acontecimento ou facto histórico; quando se refere ao relato de factos assume o sentido de narração, e quando diz respeito à área do conhecimento corresponde à História, saber entendido por muitos autores como ciência que interpreta os factos históricos.

Os ingleses, à semelhança dos alemães, utilizam um termo - “story” - para referir simples relatos, por vezes, fictícios e outro - “history” - para referir História como conhecimento “científico” construído sobre o passado. Em Portugal, sendo sempre a mesma palavra, é costume usar o termo “História” quando se refere à ciência e “história” quando o que está em causa são eventos e processos históricos. Ultimamente tem aparecido, também, o termo “estória”, equivalente à “story” dos ingleses, para designar os relatos que podem ser as narrativas ficcionais.

Se a palavra levanta discussão, também o que se entende por História tem suscitado debates epistemológicos acesos que têm procurado responder a questões como:

- O que é a História ?
- Qual o seu objecto de estudo ?
- Que metodologia utiliza ?
- A que conceitos fundamentais recorre a História ?
- Quais os objectivos e finalidade da História ?

Respostas a estas questões podem ser dadas por diversas pessoas que apontarão soluções diversas. Mas, como envolve uma forma particular de pensamento, a resposta às questões colocadas deve vir de historiadores, com experiência nesta forma particular de pensamento, e de filósofos que já tenham reflectido sobre o pensamento histórico (Collingwood, 1978: 14-15).

1.1. Natureza e objecto da História: debates epistemológicos

No sentido de se compreender em que posição estão actualmente os debates epistemológicos em torno das questões acima mencionadas, proceder-se-á a uma breve síntese das diferentes correntes epistemológicas e / ou historiográficas.

a) De Heródoto ao século XIX

Inventada pelos Gregos do século V a. C., a palavra História significa, nessa língua, investigação, e isso foi o que Heródoto, o seu pai, fez ao conferir a essa indagação um carácter humanista ao mesmo tempo que se entregou à tarefa de descrever as acções humanas do passado. Esta tendência humanista manteve-se em toda a historiografia greco-romana, embora, com o tempo, tenha surgido também uma atitude substancialista que conduziu ao seu contrário, o cepticismo histórico (Collingwood, op. cit., p. 62).

Durante a Idade Média, a influência do Cristianismo vai fazer com que o processo histórico passe a ser encarado, pelos cronistas, como teleológico, uma execução dos desígnios de Deus, o que leva a que, pela primeira vez, a existência e a natureza dos agentes históricos se tornem importantes. Por outro lado, o carácter universalista do Cristianismo vai fazer aparecer histórias de tendência universal, ou seja, de todos os povos conhecidos até então.

No Renascimento, a concepção de História volta a ser humanista e integrar paixões e impulsos humanos, consideradas como manifestações necessárias da natureza humana (idem, ibidem, p. 78). Neste contexto, por exemplo, Maquiavel (séc.XVI) utilizou a História como uma forma de ter êxito na política.

Mais tarde, Jean Bodin (séc. XVI) desmistificou alguns mitos da época medieval e, por sua vez, Bacon (séc. XVII) insistiu que a história é memória ao mesmo tempo que sublinhava que o interesse da história é pelo passado, sem outra finalidade para além dessa.

Da historiografia do Iluminismo, com pensadores como Voltaire e Hume, pode dizer-se, segundo Collingwood (1978), que:

...se apropriou da concepção de investigação histórica que tinha sido elaborada pelos historiadores eclesiásticos de finais do século XVII, voltando-a contra os seus autores, usando-a com um espírito deliberadamente anti-clerical (p.108).

apesar de se terem registado alguns progressos definitivos, como a introdução, por parte destes autores, da luta pela tolerância e da escrita a partir do ponto de vista do súbdito, promovendo, com isso, o destaque para a história das artes, da indústria, das ciências e da cultura em geral.

Finalmente, os pensadores românticos (Kant, Herder, Schiller e Fichte) alargam o âmbito do pensamento histórico e tendem a considerar a História do Homem como um simples processo de desenvolvimento, de evolução, desde a selvajaria até à sociedade industrial e civilizada.

b) Positivismo científico

Uma das filosofias da História que se afirmou no século XIX foi o positivismo e uma das suas figuras emblemática foi Ranke (1795-1886).

Esta corrente filosófica, na tentativa de afirmar a História como ciência, tentou equipará-la às ciências naturais, na natureza e na metodologia. Porque, de acordo Collingwood (1978):

O processo histórico, para os positivistas, era idêntico – na espécie – ao processo natural. Por tal motivo, os métodos das ciências da natureza eram aplicáveis à interpretação da história. (p. 167)

Assim, nos estudos, quer do pensamento quer das acções humanas do passado, o historiador tinha de conseguir resultados claros, objectivos e precisos. Conseguia-o com uma descrição rigorosa, que pressupunha a acumulação exaustiva de dados e de documentos comprovativos, a aplicação de uma crítica textual (hermenêutica) e a ordenação cronológica de todos os “resultados” obtidos.

Não havia, por parte do historiador, qualquer tentativa para explicar os factos ou até, mesmo, fazer compreender esses mesmos factos e a leitura dos documentos era considerada unívoca (Barca & Magalhães, 2004: 67). Os factos históricos eram únicos, particulares, e não deveriam dar lugar a generalizações.

Este tipo de positivismo, com a influência que manteve por muitos anos, contribuiu para impor o princípio segundo o qual primeiro havia que averiguar os factos para depois deduzir as conclusões. A História convertia-se, assim, num corpo de factos verificados, aqueles que o historiador conseguia encontrar nos documentos e logo reunia para servir ao público devidamente “condimentados” (Carr, 1961: 9).

Com esta metodologia, o positivismo julgava ficar a conhecer o passado. É, aliás, neste contexto que surge o famoso aforismo de Ranke segundo o qual o papel do historiador era “mostrar as coisas tal e qual como na realidade sucederam” (Mitre, 1997:95).

Destas características do positivismo “rankeano” decorreram duas consequências importantes: o culto dos factos (Carr, *ibidem*, 9), com consequente aumento de conhecimento histórico pormenorizado, tendo por base o exame cuidadoso e crítico das provas (Collingwood, *ibidem*, p. 165); e a crença na eliminação completa do subjectivismo ao converter o historiador num mero compilador /ordenador de factos com exactidão e fidelidade (Mitre, *ibidem*, p.95).

Como é evidente, a recusa desta escola em julgar os factos passou a significar que a História só podia ser História dos eventos externos e não História do pensamento que esteve por detrás desses mesmos eventos. Daqui resultou que a historiografia positivista caiu no erro de identificar a História com a História política (Collingwood, *ibidem*, p. 171).

De tendência igualmente positivista, surgiram, ainda no século XIX, dois autores com posturas epistemológicas diferentes: Comte e Marx.

Augusto Comte (1798-1857) defendeu, em oposição ao positivismo de Ranke, que os factos históricos fossem usados para algo mais importante (Collingwood, *ibidem*, p. 166), como a fundação de uma nova ciência – a sociologia – que, para além de descobrir os factos, estudaria as relações causais entre eles. Preocupado com a sociedade industrial do seu tempo, este autor via na sociologia uma fonte e, simultaneamente, um objectivo de reforma social. O conhecimento positivo, científico, da sociedade, fornecido por esta nova ciência, permitiria à Humanidade conduzir-se melhor conhecendo-se melhor. Esta posição assume que é possível obter “leis gerais” do processo historiográfico.

Karl Marx (1818-1883), por seu lado, via também a História como uma ciência social. Essa ciência social, que alguns identificam com a sociologia, ao tentar explicar a evolução das sociedades, desde o tribalismo até à industrialização, num processo dialéctico, apontava causas definidas e fazia generalizações que conduziam à predictabilidade de diferentes estádios da sociedade (Barca & Magalhães, 2004: 67). Por outro lado, essa predictabilidade defendia e estimulava a acção revolucionária, através da organização das massas proletárias com o objectivo de esmagar a classe burguesa.

Nos finais do século XIX, num movimento de contestação à influência do positivismo de vários tipos sobre a ciência histórica, surgem filósofos como Webber, Dilthey e Rickert (alemães), Croce (italiano) e Collingwood (inglês). Estes pensadores sublinham as diferenças entre as ditas ciências exactas e a História. Segundo eles, aquelas pretendem alcançar e estabelecer leis gerais construídas sobre generalizações obtidas a partir da observação de fenómenos reproduzíveis, na natureza ou em laboratórios; esta apenas pode aspirar a compreender as especificidades particulares, únicas e irrepetíveis que são as acções humanas ocorridas no passado. Por outro lado a História tem uma lógica e método diferente das ciências ao basear-se nas interpretações e explicações das intenções dos agentes históricos, feitas pelos historiadores com base, e não com “cópia”, da evidência disponível. Ao abordarem estas questões, Croce, Dilthey e, mais tarde, Collingwood, “foram influenciados pelo desejo de defender a ‘autonomia da história’ como ramo de estudo por direito próprio, deduzindo e acentuando aspectos de investigação histórica que, segundo eles, mostravam concludentemente ser falacioso pensar-se que a história podia, ou devia, imitar métodos análogos aos adoptados nas ciências da natureza” (Gardiner, 1984: 8). Dilthey, na sua obra “Introdução às Ciências do Espírito” sublinha a diferença entre estas áreas do saber, ao afirmar que a História trata de indivíduos concretos e não de abstracções e, portanto, pressupõe processos interpretativos como forma de compreender as especificidades das acções humanas.

c) Escola dos Annales

Por volta dos anos 30 do século XX, surge em França uma corrente historiográfica que congregava historiadores em torno da revista *Annales* e que reflectia um movimento de renovação teórico e epistemológico que se propunha criar, na revista, “um fórum para diferentes abordagens e para novos caminhos de pesquisa” (Burke, citado por Magalhães, 2002, p. 26).

As figuras emblemáticas desta “escola”¹ foram Marc Bloch, Lucien Fèbvre e, numa fase posterior, Fernand Braudel.

Esta corrente defendia uma abordagem estrutural da História, propondo-se romper com a História factual e com a tradicional narrativa dos acontecimentos de tradição renkeana, para acolher uma história-problema que abarcasse todos os aspectos da vida humana (Magalhães, 2002: 24), privilegiando o social em detrimento do individual, colocando o enfoque num questionamento constante e dialéctico que permitisse formular hipóteses e estabelecer regularidades (Núñez Pérez, 1995: 163) com o objectivo de compreender o presente pelo estudo do passado e compreender o passado pela observação do presente (Bloch, 39-44). A par com isso, propunha-se colaborar em pesquisas com outras ciências sociais, nomeadamente, com a Geografia, a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística, etc., por forma a obter um conhecimento do passado nas suas múltiplas dimensões-perspectivas, sublinhando a natureza científica da História, a sua vocação integradora ou “totalizante” e a sua diversidade metodológica.

Bloch entendia a História como a “Ciência dos homens (...) no tempo” (p. 29) enquanto que Fèbvre considerava que o historiador escolhia os seus “combates” pois quando decidia estudar o passado fazia-o tentando resolver um problema que se lhe tinha colocado no presente.

Fernand Braudel, em meados do século XX, introduziu uma nova concepção de tempo histórico ao considerar que a realidade podia ser analisada em três níveis temporais: o nível profundo, que se desenrola em séculos e se inscreve na longa duração, cujos movimentos de mudança são tão lentos que parecem imutáveis, ligado às estruturas sociais, económicas, demográficas e mentais; o nível médio, ligado ao tempo da média duração, das décadas e dos quartéis, que diz respeito às conjunturas, aos ciclos e inter-ciclos económicos; e, finalmente, o nível superficial, da curta duração, do dia ou horas e da sucessão ininterrupta dos acontecimentos políticos. Este investigador, ao criar uma perspectiva pluritemporal da História, orientou a

¹ Segundo Magalhães (ibidem: 24) os historiadores que a integravam recusavam esta designação.

investigação para o estudo dos processos históricos e para a análise das condições materiais das sociedades humanas (Magalhães, *ibidem*, p. 29).

Na década de 60 do século XX, outros historiadores, oriundos de outras áreas de formação como a história económica e quantitativa, aplicaram os métodos dessas áreas ao estudo das populações, salientando-se, neste campo, Pierre Vilar e Le Roy Ladurie. Este último centrou a sua investigação no estudo dos eventos e transformações súbitas que ocorrem na evolução estrutural.

Nos anos 70, Le Goff, junto com outros historiadores, substituiu Braudel na direcção da revista *Annales* ao mesmo tempo que, com Nora, publicou a obra “Faire de l’histoire”. Nesta obra, estes dois autores abriram novas linhas de reflexão sobre a existência, segundo eles, de novos problemas que se colocavam à História e que exigiriam novas abordagens e o estudo de novos objectos, ao mesmo tempo que reafirmaram a coesão do projecto. De acordo com Magalhães (*ibidem*):

Esta multiplicidade de abordagens e de perspectivas permitiu dar mais ênfase às situações concretas, aos sujeitos e às suas representações e contribuiu também para dar um novo realce a conceitos, como, por exemplo, o da relatividade do conhecimento histórico (p. 32).

Na sequência desta nova orientação da revista e, conseqüentemente, da “escola” surgiram, a partir desta década, estudos na área da história das mentalidades e da cultura onde se destacaram nomes como Philippe Ariès, Mandrou, Delumeau, Duby, Le Goff e Ladurie. A partir desta “nova história”, que implicou uma nova perspectiva, Vovelle e Chaunu foram ainda mais longe ao introduzirem novas metodologias, como a quantificação, a servirem de fundamentação a estas novas abordagens nas mentalidades e na cultura.

Contudo, esta diversidade metodológica suscitou críticas de vários quadrantes, nomeadamente a de F. Dosse, referido por Mitre (1997), e segundo a qual esta terceira geração de historiadores

...se ha alejado considerablemente del inicial objectivo de uma historia total, de ambición globalizante y enriquecida con los aportes de las distintas ciencias sociales. Se ha desembocado (...) en un desmigajamiento de la metodologia historica hasta el extremo que cada historiador puede alinearse según los procedimientos de cada una de esas ciencias. (p. 131)

O aparecimento, em finais dos anos 80, da obra *L’histoire en miettes* de F. Dosse trouxe à superfície as fragilidades e contradições com que se debatiam os teóricos desta “escola”. Por outro lado, o surgimento de novos modelos de análise e de novas metodologias de investigação, cruzados

com a emergência de novas correntes historiográficas noutros países (Magalhães, *ibidem*, p. 36), originou duas consequências:

- A revista *Annales* mudou o seu título² para *Annales. Histoire et Sciences Sociales*, individualizando a História e, ao mesmo tempo, abriu caminho para novos rumos investigativos (micro-história, histórias das sensibilidades, e outras).

Bonifácio (1995) saudou esta separação entre História e Ciências Sociais apelidando-a do “abençoado retorno da velha História” porque considera que

... por mais que se proclame a identidade metodológica da História e da Sociologia (Giddens) – e, já agora, porque não também a identidade de objecto? o certo é que o concreto, o singular, o contingente, a acção –, o acontecimento, o indivíduo e os indivíduos subsistirão sempre como campo de conhecimento específico e típico da História, e por definição mesma como campo essencialmente impermeável à Ciência Social. (p. 152)

- Desta pluralidade de perspectivas de análise, preconizada a partir desta altura pelos historiadores, decorreu, obrigatoriamente, a necessidade de repensar as questões da objectividade metodológica com as quais se debate ainda hoje.

d) Pós-estruturalismo

Se os grandes contributos dos historiadores dos *Annales* foram ao nível da historiografia, outros pensadores houve, na segunda metade do século XX, que, a nível epistemológico ou da mera reflexão fundamentada, levantaram importantes questões contribuindo para uma renovação quer das problemáticas da História quer da reflexão, sempre presente, em torno do objecto, natureza e método utilizado pela História. Foi o caso de Popper e Foucault.

Karl Popper, não sendo um filósofo da história nem tão pouco historiador, embora doutorado em Letras, ao produzir “uma reflexão ética e politicamente fundamentada” (Magalhães, *ibidem*, p. 39) abriu novas perspectivas sobre o debate dos seguintes aspectos:

- A predictabilidade da História – Popper faz uma análise crítica da teoria marxista, então muito influente, ao considerar que:

A doutrina historicista que nos ensina que a tarefa das ciências sociais é prever evoluções históricas é, segundo creio, insustentável (Gardiner, 1984, p. 338)

² Que até esta data tinha sido *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations*

Assim, faz a distinção entre ‘previsão científica’ e ‘profecias históricas incondicionais’, acusando o “historicismo” de não ter procedido a essa importante e indispensável distinção, para concluir que em História não pode haver predictabilidade, ao contrário do que defendia a corrente marxista. Conclusão, segundo Popper, citado por Gardiner, op. cit.:

Não pode(...) encontrar-se (...) qualquer base para a afirmação de que nos é permitido aplicar à história humana o método da profecia incondicional a longo prazo. A sociedade está em evolução. A sua evolução não é, de um modo geral, de repetição. (p.339)

Portanto, a História devido à sua natureza, não pode, nem deve servir para fazer previsões sobre o futuro.

- A História não é uma ciência – Uma vez que o objecto de estudo da História são factos e acções humanas passadas que não se voltam a repetir, de forma e com contextos idênticos, não há lugar à elaboração de leis nem de teorias, como nas ciências naturais, quando muito tendências. Popper considera que o historiador é forçado a fazer escolhas baseadas sobretudo em juízos, portanto, o conhecimento histórico é ainda mais relativo que as ciências naturais. Contudo, admite que sendo “relativo e provisório, mas mesmo assim objectivo” (Magalhães, *ibidem*, p. 38).
- A objectividade científica – Um aspecto central da reflexão de Popper foi a problemática da objectividade científica, e nela engloba a discussão sobre o grau de cientificidade da História,. Este autor considera que o conhecimento deve basear-se em evidências credíveis pelo que pode alcançar, através do esforço colectivo da comunidade científica, uma certa objectividade que lhe advém da junção das intersubjectividades individuais, subjacente à aplicação rigorosa de um método.

Michel Foucault ao estudar temas como a loucura, as prisões ou a sexualidade tornou-se polémico e inovador, abrindo as portas a áreas de estudo até aí inexploradas pela História. A sua área de estudos centrou-se no Outro, no não-ocidental, na mulher, na criança, no doente mental e no homossexual. Às continuidades da História, Foucault, ao fazer destas novas áreas o seu centro de atenção, opõe as descontinuidades que aquelas implicam, quer como instrumento de trabalho quer como objecto. Inovou, por isso, ao:

- Trazer para o centro dos estudos históricos os esquecidos, as minorias, apontando novos objectos de estudo;
- Introduzir a noção de descontinuidade para analisar os documentos, propondo que se pesquisem acontecimentos únicos, referentes aos marginalizados e às minorias da sociedade. Sugeriu, com isso, aos historiadores, novos e renovados olhares na forma de conduzirem e definirem a pesquisa histórica;
- Propôs ao historiador uma atitude arqueológica, ou seja que “escavasse” em busca do sentido e da compreensão das estruturas mentais que estiveram na origem da emergência dos conceitos das ciências humanas. Tal atitude implica uma particular atenção à linguagem e à análise dos discursos, por numerosos que sejam, dos agentes históricos³.
- Finalmente, estudou e, portanto, propôs uma análise do poder, que considera ser, simultaneamente, repressivo e produtivo, por forma a tornar clara e explícita a relação deste com o conhecimento e sua circulação, nas sociedades humanas.

Em síntese, esta perspectiva de Foucault “para a consideração da alteridade na abordagem histórica dos fenómenos, traz consigo, pela análise que faz do discurso histórico, uma postura intrinsecamente relativista (Magalhães, *ibidem*, p. 42).

Outra linha de investigação que se tem vindo a afirmar, em parte reagindo a aspectos do estruturalismo, é a **‘estruturista’**, assim baptizada por Lloyd (1995). Segundo este autor:

Todos estão explicitamente preocupados em teorizar a dialéctica entre o poder estruturante das pessoas e as reais estruturas coercitivas e capacitadoras da sociedade. Tentam estabelecer metodologias que articulem acção e análise estrutural e que expliquem a história estrutural social. (p. 221)

Portanto, propõe o estruturismo metodológico que:

...tenta articular os níveis micro e macro da análise social, sem subordiná-los mutuamente, explicando como a personalidade, as intenções e as acções humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar um ao outro e as transformações sociais ao longo do tempo.

³ Outros autores como Derrida e Barthes, na esteira de Foucault, prosseguiram com a abordagem de desconstrução dos discursos e, influenciaram, com isso, novas posições, epistemológicas e historiográficas, de tendência mais ou menos céptica.

Neste sentido, o estruturismo metodológico não só atende, como considera fundamental, a temporalidade. Por outro lado, continua a considerar importantes as estruturas mas articulando-as com as conjunturas e os indivíduos que nelas actuam.

Regista-se aqui uma diferença significativa em relação ao estruturalismo, o ser humano é visto na dupla perspectiva de actor condicionado pelo seu tempo, ou seja, pelas estruturas e instituições em que actua, e de agente de mudança do seu próprio tempo (Barca & Magalhães, 2004).

Lloyd, na sequência disto, defende que os “bons cientistas sociais” devem ser historiadores estruturais e estes, por sua vez, devem adoptar o estruturismo como metodologia.

Este autor defende o retorno da narrativa, mas na acepção de Gallie e Atkinson, como forma de apresentar as explicações históricas porque, de acordo com este último, para além do carácter descritivo-explicativo, uma boa narrativa histórica tem variedade de factores seleccionados, pluralidade de causas, particularidade de alguns factores, importância relativa de causas e distinção entre causas imediatas e de longa duração (Barca & Magalhães, *ibidem*, p. 68).

Bonifácio (1995), numa linha talvez mais tradicional, esclarece a sua posição ao afirmar:

...agrada-me ver ultimamente reconhecida a necessidade de levar em séria consideração o ressurgimento da narrativa e, com ele, a ressurreição da história como disciplina pertencente ao clássico campo de estudos denominado por ‘Humanidades’, (...). Enquanto construção dramática, a narrativa pressupõe a selecção e ordenação dos factos numa sequência de relações com pertinência significativa, constituindo por isso a forma natural de explicação histórica (p. 153).

A este propósito Burke (1995) afirma que, actualmente, muitos investigadores consideram que a escrita da História foi empobrecida com o abandono da narrativa e procuram-se, por isso, novas formas de narrativa que sejam apropriadas às “the new stories historians would like to tell”.

Segundo ainda este autor

These new forms include micro-narrative, backward narrative, and stories which move back and forth between public and private worlds or present the same events from multiple points of view. (p. 245)

Por seu lado Rüsen (2001: 149) atribui ao conceito de narrativa histórica uma maior abrangência. Considera que a interpretação que o Homem faz de si e do seu mundo, no tempo, está condicionada por um procedimento mental que lhe é inerente e que, culturalmente, se traduz na construção da narrativa de uma história. A actividade intelectual de construir uma “história” torna o passado presente sob a forma de uma narrativa. Contudo, só se torna narrativa histórica

quando tem subjacente uma interpretação desse passado e “passa a ter uma função na cultura contemporânea” (ibidem, p. 154). Por outro lado, esta narrativa histórica ao interpretar o passado e tornar a evolução temporal compreensível para o sujeito contribui para orientar e dar “sentido” aos processos temporais actuais do quotidiano prático desse mesmo sujeito. Segundo este filósofo da História existem três dimensões da constituição histórica de sentido que se interligam e se tornam interdependentes em todas as narrativas históricas. São elas (ibidem, pp. 161-164):

- A estratégia política da memória colectiva adoptada quando se interligam interpretações de necessidades para a orientação no tempo contemporâneo com funções de orientação cultural;
- A estratégia cognitiva da produção de saber histórico quando as perspectivas de interpretações se interligam com regras de pesquisa empírica;
- A estratégia da poética e da retórica da representação histórica quando se interligam formas de representação e funções de orientação existencial.

Estas dimensões da constituição histórica de sentido contribuem, a par com factores reguladores, para o estabelecimento do “critério de sentido da narrativa histórica”(p. 163)

Perante toda esta multiplicidade de propostas poder-se-ia concluir que acabaram as investigações que se propunham, no passado ainda recente, elaborar uma História Global, ou pelo menos do âmbito da macro-história? Ou que algumas das consequências dos contributos de Popper e Foucault estão a ser prejudiciais para a reivindicação de cientificidade da História? E, como se não fosse suficiente, como integrar teorias, cada vez mais populares, como a de Fukuyama, que apregoam “o fim da história” ou pelo menos a sua diluição na grande família das ciências sociais?

Se se atender à equivocidade e polissemia da palavra “história”⁴ esta expressão “fim da história” tanto pode querer dizer fim da ciência História, como pode referir-se, na perspectiva de Fukuyama, e que ele próprio já reviu, de que estaria a emergir um estágio “final” no processo histórico global, o da democracia. Contudo, para o senso comum, tendo em conta a situação do planeta e a possibilidade de ocorrência de alguma catástrofe nuclear ou ecológica, a expressão pode referir-se ao fim do processo histórico como o entendemos, ou seja, à sucessão de acontecimentos e processos de mudança que foram ocorrendo e transformando, ao longo da história, as sociedades humanas.

⁴ Abordou-se este aspecto logo no início deste capítulo.

Na verdade, o que Fukuyama quis dizer com a polémica expressão foi, na linha de Hegel, que a generalização planetária dos princípios governativos próprios das sociedades democráticas liberais, traria consigo o fim da história na medida em que o progresso político, económico, social e tecnológico resolveria muitas das “velhas” problemáticas desta disciplina.

Como Machado (2005) conclui:

O trabalho de Fukuyama apresenta-nos uma visão profeticamente optimista do futuro e, portanto, releva ainda de um pensamento de cunho utópico relativamente raro nos tempos que correm, em que o tom apocalíptico impera (p. 198)

Voltando, portanto, ao contexto de múltiplas propostas e ao conseqüente pulverizar dos grandes temas da História e à sua dispersão por temas da micro-história; ao aparecimento de abordagens metodológicas diversificadas; ao desaparecimento das grandes escolas historiográficas; e, finalmente, à convivência, por vezes confusa, de paradigmas opostos mas igualmente válidos, será que a História corre o risco de desaparecer ?

Uma História de visão linear, associada a um progresso contínuo de sentido positivo, com uma narrativa de versão única e identificada com valores ocidentais, brancos, masculinos e heterossexuais, sim, está. Crê-se mesmo que as propostas pós-estruturalistas estão a fazê-la desaparecer muito rapidamente, pelo menos a nível dos produtores de conhecimento, se não dos bancos da escola e das mentalidades. Mas uma História multi-perspectivada corresponde, afinal, à diversidade e liberdade de pensamento.

Para a reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, que é o que interessa para o presente estudo, deve, então, ter-se em conta uma perspectiva da História na linha do estruturismo, de narrativa aberta, multi-perspectivada, que aceita e integra, por um lado, a necessidade de estudar, para compreender, a perspectiva do Outro preconizada por Foucault; e, por outro, um dos aspectos da teoria de Popper segundo a qual é muito difícil, se não impossível, verificar empiricamente as teorias das ciências humanas, o que não lhes retira validade e cientificidade.

1.2. Natureza do conhecimento histórico

Lucas (1994) afirma que o conhecimento histórico é o conhecimento das acções humanas no tempo, feito por homens do seu tempo e cujo substrato é o sentido e os valores que lhe subjazem. Duas grandes ideias se afirmam nesta citação:

- 1ª O conhecimento histórico assenta em dois pilares estruturantes: os factos históricos e o historiador;
- 2ª O conhecimento histórico é uma ciência humana e, por isso, construída envolvendo valores e concepções do mundo e da História, por parte do “objecto” de estudo e de quem o constrói.

Passando à análise da primeira ideia, o facto histórico nem sempre foi interpretado da mesma maneira. De acordo com a visão positivista da História, o historiador devia almejar retratar o “passado tal qual ele aconteceu” pelo que a sua tarefa consistia em, laboriosa e criticamente examinar, de forma rigorosa e sistemática, todos os documentos que encontrasse sobre o passado que estava a estudar, ordená-los e apresentá-los, evitando toda a subjectividade ou juízo de valor ao longo de toda a tarefa. Actualmente, e os estruturalistas já partilhavam em boa parte esta visão, o “passado é percebido como uma reconstrução” pelo que, em vez de estar o facto histórico no centro do problema, é o trabalho do historiador que se assume como fundamental no acesso que se tem ao passado.

Lucas (1994) defende que a “apresentação” dos factos pode ser nominalista, se a História se limitar a considerar os discursos historiográficos sobre o passado; ou, realista, quando a História apresenta uma versão real do passado, passível de ser reconstruída devido ao trabalho do historiador e à evidência que chega, desse mesmo passado, até ao presente.

A segunda ideia refere-se ao facto de o conhecimento histórico envolver procedimentos de construção específicos bem como teorias sobre o passado que integram sentidos e valores

A interligação de todos estes factores confere ao conhecimento histórico uma natureza específica. De acordo com Muñoz (1995: 300) “al hacer historia podemos distinguir dos naturezas en su conocimiento: una naturaleza de legitimidade y una naturaleza de utilidad; que no se presentan excluyentes sino complementarias”. A natureza utilitária será abordada no ponto seguinte. Em relação à natureza de legitimidade, ainda segundo este autor, o conhecimento

histórico proporciona, a quem a ele acede, um conhecimento per si que, devido à forma específica como é construído, assume determinadas características que se passam a apresentar e discutir:

- I. O conhecimento histórico é descritivo-explicativo e condicionado pelas perguntas que o historiador coloca aos documentos.

É descritivo porque o historiador procura seleccionar a maior diversidade possível de evidência sobre o passado em documentos e vestígios que chegaram até ao presente, por forma a reunir toda a informação possível para melhor compreender o que se passou. E é explicativo porque outra operação interligada, desenvolvida pelo historiador, é o estabelecimento de redes causais e de consequência entre situações que contribuam para essa compreensão do passado, interrelacionado.

Este trabalho de descrição-explicação de factos e situações históricas tem como ponto de partida e fio orientador perguntas que o historiador coloca às evidências do passado, pelo que se torna compreensível que o conhecimento que daí advém seja condicionado pelas questões colocadas. A confirmar esta posição Carr (1961) afirma, acerca da selecção de factos:

De acordo com o ponto de vista do senso comum, existem certos factos básicos que são os mesmos para todos os historiadores, (...) [mas] a necessidade de estabelecer estes factos básicos não se fundamenta em alguma qualidade dos factos em si, mas numa decisão a priori do historiador (p. 10)

Como é evidente toda a recolha de informação e ordenação é acompanhada de interpretação e de processos de inferência lógica que se assemelham muito, segundo Collingwood (1978), ao trabalho desenvolvido por um detective. O conhecimento do passado só se adquire através da investigação histórica que, por sua vez, faz parte do processo cognoscitivo humano (Topolski, 1982).

Segundo Collingwood (1978) o conhecimento histórico assume uma dupla faceta: por um lado é uma construção mental do historiador sobre aquilo que o espírito humano realizou no passado; por outro, é a reconstituição mental das acções passadas no presente, baseadas na evidência disponível. As acções humanas são interpretadas e explicadas pelo historiador que procura descobrir as relações intrínsecas e extrínsecas com outras (Walsh, 1991), a sua integração num contexto histórico, de acordo com “concepções apropriadas”, com o objectivo de se formar um todo coerente. Assim o principal propósito do historiador é reconstituir a realidade passada num relato significativo do período histórico que utilizou como contexto das acções em estudo.

Mattoso (1998) argumenta também que o estudo do passado se faz como forma de interpretar o presente. Estas marcas do passado no presente são decifradas pelo historiador que, para as estudar, parte em investigação de evidências do passado, questionando o como e o porquê de elas terem sido aí produzidas e de que formas se conseguiram perpetuar.

Para desenvolver todo este trabalho de compreensão histórica, Lowenthal (2000) argumenta que o historiador deve ter as seguintes competências:

- A familiaridade que possibilita o reconhecimento de um conjunto de pistas consensualmente partilhadas sobre o passado;
- O julgamento comparativo que possibilita cruzar criticamente diversas fontes, por vezes, contraditórias;
- A consciência de diferentes verdades que justificam e tornam compreensível a existência de diversos pontos de vista acerca desse mesmo passado;
- A apreciação da autoridade que traz consigo o reconhecimento de um determinado ponto de vista;
- A retrovisão que possibilita o distanciamento necessário para compreender que o conhecimento do passado se diferencia do do presente.

II. O conhecimento histórico é selectivo e baseado em evidências

O processo de construção / reconstituição do passado só pode ser baseado em evidências ou documentos históricos que chegam do passado até ao presente. Porque sendo o estudo das acções acontecidas no passado e elas, devido precisamente a essa natureza, serem irrepetíveis, o passado só pode ser reconstituído, mentalmente, a partir das evidências sobre ele.

É aliás essa impossibilidade de repetir o passado, e que constitui o objecto do estudo da História, que, no entender de Collingwood, lhe confere um carácter específico e diferente do das ciências exactas cujos objectos de estudo são passíveis de reprodução em laboratório.

A evidência, pode resultar de fontes escritas ou orais, fotografias, artefactos, etc., e estas são examinadas pelo historiador que lhes vai colocando, e ao período do qual são originários, questões com o objectivo de reconstituir eventos ou situações passadas, por forma a melhor compreender esse passado do qual fizeram parte.

Por isso, o conhecimento histórico que daí advém é mediado pela interpretação que o historiador faz da evidência. Por outro lado, é um conhecimento selectivo e limitado, na medida em

que os factos e os factores foram escolhidos pelo historiador, de acordo com as suas questões porque, como Carr (1961) afirma:

...a história é 'um sistema selectivo' de orientação para a realidade tanto do tipo cognitivo como do tipo causal. Tal como, a partir do oceano infinito de factos, o historiador selecciona os que são importantes para os seus objectivos, também retém, a partir da multiplicidade de sequências de causa e efeito, aquelas – e só essas – que são historicamente significativas...(p. 88)

No que respeita à explicação, é ainda um conhecimento que se realiza apenas *a posteriori* na medida em que o historiador parte da análise das consequências para procurar, no passado, o conhecimento das causas (Topolski, 1982).

Por seu lado, Carr (1961:76) considerava que a História busca, fundamentalmente, respostas para a questão “porquê” pelo que obtém “uma multiplicidade de respostas” que depois “o historiador deve trabalhar, não só por meio da simplificação das causas, como também através da sua multiplicação”.

Essa pesquisa no passado que pode incidir sobre a procura de causas externas, de motivos, de acções humanas, de padrões de regularidades ou de casos singulares e únicos confere ao conhecimento histórico uma natureza complexa. Lloyd (1995) sublinha esta complexidade ao considerar que o conhecimento histórico procura compreender de forma integrada, num todo coerente e significativo, eventos particulares, acções humanas isoladas e a evolução de estruturas e conjunturas nas quais se inscreveram esses eventos e acções.

Por tudo o que se acabou de referir o conhecimento histórico, ao contrário do de outras ciências, é mais vulnerável a interpretações pessoais e / ou abusivas. Se, por um lado, a multiplicidade e complexidade de aspectos a considerar na reconstituição do passado lhe confere essa complexidade, por outro, a obediência a critérios metodológicos rigorosos pode permitir aspirar a abarcar essa imensa complexidade do passado.

III. O conhecimento histórico é provisório e, necessariamente, incompleto

Como o conhecimento histórico representa uma reconstituição de acções do passado com base em evidências, ele é, necessariamente, provisório e incompleto.

Provisório porque, de acordo com a síntese apresentada por Barca (2000), com base nos debates actuais entre filósofos como Dray, H. White, Van Der Dussen, as explicações em História nunca são finais, são antes provisórias na medida em que podem surgir, ao longo do tempo e

também, concomitantemente, explicações diferentes sobre as mesmas situações do passado e processos no tempo. Diferentes quadros explicativos têm originado diferentes questões e respostas, conferindo ao conhecimento uma permanente incompletude.

IV. O conhecimento é subjectivo e relativo

Como o conhecimento histórico se baseia na selecção e interpretação da evidência as acções humanas do passado não constituem factos objectivos à espera de serem recuperados, são ao invés disso, objecto de uma construção que é guiada pelas questões, fruto de pontos de vista, que envolvem juízos de valor do historiador.

Por isso, os historiadores a trabalhar com as mesmas fontes podem chegar a explicações divergentes uma vez que estas dependem dos factores e motivos a que se atribui mais importância (Dray, 1980).

A subjectividade não pode ser eliminada do conhecimento histórico na medida em que este resulta de uma construção mental do historiador, homem de um determinado tempo histórico, com valores próprios e sentimentos que subjazem a essa interpretação pois como Lucas (1994: 29) afirma “O historiador quando se embrenha na selva do passado, arrasta consigo o seu próprio presente”. Contudo, e como Dray faz notar, se o próprio objecto de estudo, o passado dos seres humanos, também está imbuído de valores e sentimentos, que objectividade haveria se o investigador não entendesse estes outros valores e sentimentos? A subjectividade (humana) do historiador é, pois, um elemento que confere objectividade ao estudo de outros seres humanos, noutros tempos e lugares.

Também Bonifácio (1995) nesta linha, acentua que se a subjectividade deixasse de estar presente na História, esta perderia o valor na medida em que

...aquilo que o historiador pensa, sente e gosta é precisamente o que lhe permite julgar Homens, avaliar factos, ponderar situações, por forma a determinar o que é que foi a causa de quê (p. 155).

Por seu lado Topolski (1982) considera que a subjectividade não tem tanto a ver com a selecção de factos históricos, mas antes com as afirmações que os historiadores produzem sobre eles, circunstância aliás comum a todo o conhecimento científico, no seu entender. Distingue sete mitos que podem condicionar a compreensão do passado e as próprias questões formuladas pelos historiadores durante as suas investigações. São eles: o mito da criação humana da História, o da evolução, o da causalidade, o da coerência, o do sublime, o da revolução e o do determinismo.

Estes mitos têm influenciado, cada um de forma específica, quer historiadores quer estudiosos da História na forma como reconstituem mentalmente o passado.

Para evitar e / ou controlar o enviesamento, cada historiador deve ser rigoroso no seu trabalho, seguindo as regras estabelecidas pela comunidade científica para a sua área do saber, ou seja fundamentando as suas interpretações em procedimentos de pesquisa rigorosos, de sustentação documental da evidência, de regras de confirmação e refutação e, finalmente, de critérios de coerência, imparcialidade e inferência.

Em síntese, pode-se afirmar que o conhecimento histórico se estrutura de uma forma específica e detém um corpo conceptual próprio e que ambos exigem o domínio de determinadas técnicas e competências (Muñoz, 1995). Assim, os eventos do passado humano e social, que constituem o seu objecto de estudo, relacionam-se com o tempo, o contexto e outros eventos de forma complexa e exigem, na sua compreensão por parte do historiador, uma abordagem multicausal, da valorização das intenções e de estabelecimento de relações inter-temporais.

Neste estudo assume-se um conhecimento histórico de natureza realista, descritivo-explicativo, de interpretação aberta e multiperspectivada, provisório e sujeito a refutação mas resultante da aplicação de critérios metodológicos rigorosos.

2. Função do Ensino da História

Importa, agora, reflectir sobre o papel da História na formação dos jovens ou, posta a questão de outra forma, “porquê aprender História ?” (Lee, 1984) e “para que serve a História?” (Barca, 1999b).

Lee (1984) ao afirmar:

... It is odd to ask what use history has, or why it should be learnt. If our knowledge of the present world is never an “instantaneous” knowledge, and brings with it willy-nilly some substantive conception of the past, then to be historically ignorant is just to be ignorant (p. 4).

é bastante claro na resposta que dá, ou seja, quem for historicamente ignorante é simplesmente ignorante. Por outro lado Barca, ao questionar que tipo de História se quer ensinar aos mais jovens, uma que forneça uma mera contemplação do passado ou, antes, uma ciência / disciplina que

proporcione ferramentas mentais que ajudem os alunos a compreender a sociedade complexa em que vivem para poderem agir como seres autónomos e informados.

Os autores da área da educação histórica que se têm debruçado sobre esta temática têm assinalado, com pequenas variações a nível da terminologia, uma dupla função do conhecimento histórico: por um lado, a função cognitivo-intelectual⁵; e por outra, a função social e cívica. Passar-se-á, de seguida, a explicitar cada uma delas.

2.1. Função cognitivo-intelectual

De acordo com Mattoso (1999: 12-14) o conhecimento histórico prepara os indivíduos para a análise de questões complexas, uma vez que os “obriga” a ponderar uma grande quantidade de factores que integram as condições históricas. Por outro lado permite-lhes compreender “uma ordem do mundo e até do próprio real”. Segundo este investigador, o interesse que o Homem tem demonstrado pelo passado tem a ver com o facto de acreditar que ele lhe pode dar algumas respostas para explicar o que “é assim” pelo que “ontem foi” e “como foi”.

Também Winock, citado por Mattozzi (1998) declara que:

A história (...) contribui, em primeiro lugar, para a inteligibilidade do mundo presente. (...) O historiador ajuda-nos a **'decifrar esta paisagem'** (p. 27)

Por seu lado Muñoz (1995: 303) defende que a História desempenha duas funções básicas que se complementam:

- A função de informar – que abarca toda a informação que existe sobre eventos e processos históricos ocorridos no passado e ainda as técnicas de trabalho e de investigação que permitem operar com essa informação. A forma de aprender / construir esta informação pode, de acordo com este autor, ocorrer a três níveis:
 - a) Num nível básico os conteúdos e conceitos históricos são assimilados e / ou compreendidos nos seus aspectos fundamentais constitutivos e organizativos e constituem a base de uma construção significativa das aprendizagens;
 - b) Num segundo nível ocorrem as operações mentais de “compreender para conhecer” que têm subjacentes o domínio e utilização correcta de técnicas de trabalho e de investigação intelectual que permitem ao sujeito operar com a informação assimilada. Incluem-se, neste caso, a utilização de dados com o

⁵ À falta de melhor palavra designaremos por função cognitivo-intelectual todos os procedimentos mentais, eventos e conceitos históricos que, de uma forma ou de outra, contribuem para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do indivíduo

objectivo de organizar e estruturar a informação; a procura de relações e, por último, a interpretação que possibilita ao sujeito assumir uma posição face à informação “trabalhada”;

- c) Num terceiro e último nível, o ensino / aprendizagem da História permite ensinar a pensar mas também a aprender autonomamente, o que envolve não só o trabalho mental dos conteúdos históricos, mas também “el desarrollo de procesos de pensamiento y de patrones motivacionales a través de programas de aprendizajes”.
- A função de formar – que envolve todos os procedimentos que conduzem ao desenvolvimento e amadurecimento do sujeito enquanto ser reflexivo, social e histórico para que possa, respectivamente, exercitar correctamente as suas capacidades mentais de raciocínio, desenvolver actividades em colaboração com os seus semelhantes e ter consciência do tempo e sociedade em que vive.

Por tudo isto, Muñoz (ibidem, p.303) defende que “...la historia tiene una gran cuota de responsabilidad en enseñar al alumno a ser un sujeto activo, participativo, responsable y crítico de la sociedad a la que pertenece”. Daqui decorrem a exercitação de atitudes de tolerância, de solidariedade e respeito para com os outros e para com o ambiente. O sujeito, com estes instrumentos mentais, deve ser capaz não só de modificar formas de pensar e / ou de actuar, como também de analisar criticamente posições assumidas, contextualizando-as. Numa palavra, a História deve formar cidadãos conscientes, habilitados para questionar a realidade, em função duma reflexão dialéctica do passado-presente e perspectivação do futuro, com o objectivo de melhorá-la.

A este propósito Mattozzi (1998) argumenta que:

Se o ensino da história conseguisse formar a capacidade de pensar a realidade com as estruturas do pensamento histórico, alcançaria, (...) o objectivo mais lucrativo, e o mais útil no plano existencial. (p.39)

A História pode desempenhar, portanto, um papel fundamental ao fornecer ferramentas cognitivas e desenvolver processos mentais que permitem descodificar e interpretar criticamente a pluralidade de discursos emitidos quer sobre situações históricas, quer sobre ocorrências políticas e sociais actuais.

Contudo, como esses discursos, apesar de construídos, muitas vezes, sobre as mesmas evidências apresentam-se em versões que, com muita frequência, são contraditórias e conflitantes

entre si, precisam de ser comparados, discutidos, à luz da evidência, para que não se caia num mero relativismo de que tudo depende do ponto de vista.

Nestas situações, Seixas (2000) defende que a História pode ser ensinada de forma a que as suas funções cognitivas sejam operacionalizadas no quotidiano. Chama a atenção para três modelos que são praticados na aula de História.

- I. Modelo de fomento da “melhor história” ou memória colectiva – neste caso os professores limitam-se a ensinar a “melhor história” e a forma como ela aconteceu, exaltando a “memória colectiva” e apresentando-a como versão dominante de interpretação do passado. Se, por um lado, promove a identidade como propósito de coesão social, por outro, tem a desvantagem de não treinar os alunos para os métodos da investigação e de discussão próprios da História, deixando-os numa atitude de passividade face a um “conhecimento histórico[que] aparece como fixo por uma autoridade em vez de sujeito a investigação e discussão segundo o seu próprio sistema de fundamentação” (p. 20).
- II. Modelo de abordagem à metodologia histórica – neste caso, os professores apresentam aos alunos diversas versões existentes sobre o evento ou situação histórica em análise e ensinam-lhes como tirar conclusões próprias sobre a melhor versão, recorrendo à utilização de documentos, materiais diversificados e critérios metodológicos de reconhecimento da narrativa histórica mais válida (p.20).
- III. Modelo ‘pós-moderno’ – neste caso, o objectivo dos professores não é tanto seleccionar a versão “mais válida” de acordo com as evidências históricas, mas antes levar os alunos a reconhecerem, por um lado, que cada grupo organiza as narrativas históricas do seu passado em função de argumentos e interesses do seu presente, e, por outro, que o conhecimento histórico é, por isso, incerto e contingente (pp. 20-21).

Seixas (ibid.) faz notar que tanto será desvantajoso identificar uma narrativa fixa do passado, proporcionada pelo modelo um, quanto incentivar os alunos a seguir uma “orientação pós-moderna”, modelo três, pois tem efeitos desestabilizadores para a autoridade disciplinar na medida em que esta orientação não só rejeita a imparcialidade dos observadores do passado, como, implicitamente, advoga que todas as narrativas históricas são enviesadas e, portanto, comprometidas com o contexto em que foram produzidas. Este investigador questiona-se se será

possível encontrar os meios para aplicar os três modelos, em diferentes níveis de ensino e, ao mesmo tempo, superar os perigos e falhas que tal aplicação provocará

Barca (2001b), por seu lado, ao discutir a análise de versões diferentes e, por vezes opostas, do passado, salienta as enormes potencialidades da História no contexto de uma sociedade aberta e plural como aquela em que se vive actualmente. Quando, através do ensino e exercitação dos seus métodos, permite ao aluno.

... alinhar argumentos sobre hipóteses plausíveis e fundamentadas empiricamente. (...) aprender a escolher entre argumentos mais ou menos razoáveis, (...) identificar critérios para esses argumentos. Pensar na História na sua diversidade, aprender que a identidade se forma no respeito de muitas alteridades e não na exclusão destas é uma atitude saudável para o cidadão do mundo de hoje. (p.42)

Alguns historiadores têm-se preocupado igualmente com esta problemática. Como exemplos, Tengarrinha (1999) defende que o ensino da História não se deve limitar a estudar o passado como forma de explicar o presente, estabelecendo relações simples. Deve ir mais além e, salvaguardando as distâncias, “relativizar as incidências e procurar dar a conhecer os mecanismos da mudança, na multiplicidade dos processos evolutivos das sociedades e das civilizações”.

Mattoso (1998), por seu turno, atribui à História um papel fundamental no ensino / aprendizagem da noção de diacronia e da dimensão social total da sociedade global em que vivemos. Porque

Tudo o que é humano se passa no tempo e no espaço e tem actores e responsáveis. Nada melhor do que narrar, de tudo o que se passou no Universo, aquilo que nos diz respeito, por ter condicionado directa ou indirectamente a comunidade em que vivemos, para adquirir a noção do lugar da pessoa no mundo. Sem a História, porém, não se pode ter a noção de tempo e sociedade.

2.2. Função social

O filósofo Rüsen (2001: 162-165) argumenta que o Homem, no seu quotidiano, faz um determinado “uso”⁶ da História, ou seja, toma decisões que têm subjacente uma interpretação do passado histórico a que atribui um determinado sentido⁷ e que orientam a sua acção temporal. De acordo com Barca & Magalhães (2004: 66) Rüsen “apresenta uma matriz tipológica” na qual é possível descortinar quatro tipos de orientação da acção:

- a) O que exhibe uma consciência tradicional e se orienta pelo “passado dourado”;

⁶ Expressão utilizada por Barca & Magalhães (2004: 66)

⁷ Sobre este aspecto da sua teoria ver p. 17.

- b) O que exibe uma consciência exemplar e que utiliza o passado como fornecedor de lições ou exemplos;
- c) O que exibe uma consciência crítica e nega as orientações do passado, desconstruindo a História;
- d) O que exibe uma consciência genética utilizando a compreensão do passado como forma de problematizar o presente e o futuro.

Retomando uma afirmação de Mattozzi:

Mas é (...) fundamentando e desenvolvendo as competências cognitivas que o ensino da história assenta também as bases da educação da educação social e cívica. (p.39)

Portanto, o ensino da História, também desempenha, segundo este autor, um papel a nível da educação social e cívica, mas que só se poderá estruturar a nível elaborado se partir das competências cognitivo-intelectuais desenvolvidas.

Relacionado com esta problemática, Carretero et. al. (1994) chamam a atenção para o sentido exclusivo, em termos de identidade nacional, que a História curricular geralmente assume:

...historical contents always play an important role in order to both set up a national consciousness and to justify ideological beliefs. This probably means not only that political leaders are aware of this, but that any society selects its historical contents to be taught according to the most prevalent ideological values (p. 360).

Em Portugal, neste sentido de identidade nacional exclusiva, a História poderá fornecer apenas aos jovens, um retrato de uma história fixa, de um nostálgico passado dourado.

Na sociedade actual, consumista, global, adepta do dinheiro, da aparência e do efémero, ávida de acontecimentos e de informação, mas vulnerável perante a manipulação dessa mesma informação e a proliferação de versões, contraditórias, sobre a realidade é necessária uma sólida formação social e cívica, orientada por uma perspectiva fundamentada, analítica, aberta à informação plural. Essa sólida formação pode, e deve estruturar-se, com base nas ferramentas cognitivas e processos mentais que podem e devem ser desenvolvidos pela História.

Veríssimo (2004) partilha desta posição acrescentando que é por isso que a disciplina de História tem um papel decisivo no currículo. Esse papel foi-lhe reconhecido pela Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, realizada em 1997, que concluiu o seguinte:

O ensino da História pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular, para a educação para a cidadania democrática permitindo aos jovens:

- i. Aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações;

- ii. Adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade de pensarem por eles próprios, a capacidade para tratarem e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais;
- iii. Desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância (citado por Veríssimo, *ibidem*, p.10)

Ainda de acordo com esta autora, o ensino da História ao promover no aluno o desenvolvimento das competências de pesquisa de informação, compreensão, interpretação e contextualização dessa mesma informação, recolhida nas fontes, mais não faz que ajudá-lo a saber compreender, interpretar e contextualizar qualquer outro tipo de informação, recolhida sobre o presente. É esta capacidade de transformar a mera informação em conhecimento que produz a verdadeira literacia actual (*idem*, *ibidem*, p. 11).

Barca (2001b) num seu artigo intitulado “A educação histórica na sociedade de informação” argumenta que muitas ilusões se têm difundido nesta sociedade global da informação:

- O avanço tecnológico, a internet, os telemóveis têm contribuído para criar na sociedade a sensação que se pode saber tudo, a qualquer hora e a partir de qualquer lugar do planeta;
- Os mass media possibilitam o confronto constante entre formas de vida e de pensamento diferenciadas. Se, por um lado, possibilita o desenvolvimento de atitudes de aceitação do Outro e da diferença, por outro, cria a ilusão que o “mundo está desnudado, tudo se conhece, tudo se sabe” (p.37), de que se vive numa sociedade transparente, e que o que não é noticiado não existe;
- Finalmente, a ilusão de que este avanço tecnológico e em especial a internet resolverão “magicamente a cultura de um povo” (p. 37).

Segundo esta investigadora esta avalanche de informação pode trazer consigo uma visão fragmentada do real “se não for acompanhada de um exercício mental de assimilação selectiva” e cabe à Escola e, à História,

... criar uma opinião pública educada, que saiba escolher, que saiba intervir na defesa dos problemas locais e se saiba defender dos subtis, cada vez mais subtis, processos de manipulação de informação numa sociedade aberta. (p. 37)

Shemilt (1992) destaca como uma das finalidades da História promover, junto dos alunos, uma reflexão constante sobre a evolução do conceito de democracia ao longo do tempo e sobre a “sociedade aberta” utilizando como base dessa reflexão a análise crítica das evidências e o reconhecimento da mudança de estruturas políticas, económicas, sociais, ideológicas e éticas.

Por seu lado, Lee (1984) refere que apesar da utilidade da História não estar ligada à evolução tecnológica, é fundamental para o ser humano aprender História. Isto porque, no seu entender, a sua aprendizagem transcende em muito a mera acumulação pessoal de saber, confere ao indivíduo, que a ela se dedica, uma visão global do que o Homem foi, fez e pensou e como se tem processado essa mudança, ao longo dos tempos. Deixa-o mais preparado, intelectual, social e civicamente, para defender posições e/ou empreender acções fundamentadas.

A História ao fornecer ao aluno ferramentas cognitivas e processos mentais específicos, pode exigir, de acordo com Mattoso (1999), uma atitude pessoal empreendedora e uma percepção das necessidades concretas da comunidade da qual faz parte e onde tem por obrigação ser útil. Por outro lado, oferece a quem tem um enorme interesse pelas Ciências Humanas, uma visão ampla e diversificada da sociedade, do ponto de vista temporal e dinâmico, familiariza com a relatividade das situações, ideias, crenças e doutrinas e treina para a detecção das razões por que “sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas” (ibidem, p.17).

Barton (2004: 22-24) partilha em boa parte esta visão e advoga que os conteúdos de História a incluir nos currículos escolares devem nortear-se pela consideração do bem comum. O ensino da História, se treinar os alunos na construção de conclusões fundamentadas na análise crítica de uma pluralidade e variedade de fontes, pode contribuir para a cidadania. Por outro lado, o estudo de uma variedade de períodos do passado histórico, com diferentes formas de estar e de pensar o mundo, bem como de diversas interpretações e pontos de vista sobre esse mesmo passado, pode ajudá-los a reconhecer, respeitar e a compreender que a diversidade, quer humana quer de opiniões, sempre existiu e é fundamental para a existência de uma democracia pluralista.

Apesar dos valores sociais e cívicos inegáveis da História é imprescindível que estes valores se fundamentem no respeito pelas estruturas cognitivas, desenvolvidas com o ensino da História, que os permitem “analisar, criticar e apreciar” (Mattozzi citado pela Direcção da A.P.H., 2000) sob pena de se poder cair na doutrinação e / ou na manipulação do ensino da História.

Respondendo, portanto às duas questões que iniciaram este ponto de discussão, pode-se afirmar que se estuda História para compreender as sociedades humanas e perceber como é que se tornaram naquilo que são, actualmente. Mas também se estuda esta área do saber porque os métodos a que recorre quando realiza as suas pesquisas, quando transpostos para o ensino, fornecem ferramentas cognitivas e desenvolvem processos mentais que promovem o pensamento autónomo, analítico e fundamentado, que constituem a base de uma postura social empenhada no bem comum, tolerante e aberta à diversidade.

3. Síntese do capítulo

Neste capítulo fez-se um resumo dos principais debates epistemológicos em torno da natureza e objecto de estudo da História, com particular relevo para as propostas pós-estruturalistas e situação actual desses debates (1.1); referiram-se algumas das principais características do conhecimento histórico assumindo-se, a encerrar o subponto, o enquadramento epistemológico deste estudo (1.2.); e, por fim, apresentaram-se as diversas funções / utilidade que o conhecimento histórico pode ter (2), nomeadamente, função cognitivo-intelectual (2.1) e função social e cívica (2.2) de acordo com diferentes reflexões que vários autores produziram sobre esta temática.

CAPÍTULO II- COGNIÇÃO E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

Neste capítulo tentar-se-á responder à questão “que papel desempenha a significância histórica na construção do conhecimento histórico ?” segundo os dados da investigação.

Sem se pretender ser exaustiva mas procurando encontrar respostas para a questão colocada, num primeiro ponto abordar-se-ão, de forma bastante sintética, os pilares de construção da cognição histórica ao mesmo tempo que se farão referência aos caminhos investigativos percorridos nesta área (1); num segundo ponto, procurar-se-á reflectir sobre o conceito de significância histórica integrando-o no contexto da cognição histórica (2); num terceiro ponto, referir-se-ão os contributos dados pela investigação na área da significância histórica atribuída por professores e alunos (2.1); e, finalmente, num quarto ponto, apresentar-se-á uma síntese do capítulo (3).

1. Os “caminhos” da Cognição histórica

Cognição histórica significa, literalmente, conhecimento em História. Mas o que é conhecimento em História ? Será, como alguns defendem, o debitar de informação sobre o passado sem daí retirar resultados práticos no quotidiano ? Se assim fosse era um conhecimento pouco útil e, portanto, pouco produtivo, e no capítulo I argumentou-se que ele desempenha funções importantes na formação de cidadãos conscientes e com tomadas de posição fundamentada.

Há, portanto, que compreender como se estrutura e desenvolve a cognição em História. Por um lado, obviamente, está intimamente ligada à forma como professores e alunos abordam os conceitos específicos da disciplina: substantivos e estruturais dos substantivos. Mas a investigação, nesta área, trouxe novas questões aqui apresentadas por Wineburg (2000):

Is it possible that we have spent so much time discovering (only to rediscover and rediscover) that students don't know that we have neglected more basic and more useful questions about young people's historical knowledge? For example, what is it that students actually do know about the past ? (p. 307)

Questões como estas levantadas por Wineburg suscitaram numerosas e profícuas investigações envolvendo conceitos da História e o pensamento de alunos e, mais tarde, de professores.

Por isso, na abordagem, sucinta e necessariamente breve, da forma como se constrói a cognição em História decidiu-se tratar os três pilares fundamentais da sua estruturação / construção:

- I. Conhecimento factual substantivo sobre o passado
- II. Conhecimentos tácitos e cultura extra-escolar que alunos e professores trazem para a sala de aula;
- III. Estratégias metacognitivas.

Passar-se-á a uma breve caracterização de cada um desses pilares acompanhando-a de referências a investigações e principais contributos dados para cada uma dessas áreas.

I. Conhecimento factual substantivo

O conhecimento que se designa de substantivo, em História, abrange todos os conceitos que são utilizados para lidar historicamente com conteúdos históricos, como por exemplo, nação, tratado, comércio, império, revolução, etc.

Estes conceitos podem dizer respeito a diferentes áreas da actividade humana – economia, política, sociedade e cultura –, são numerosos e como Lee (2005) afirma:

As part of the content of history, substantive concepts are usually central to what we think of ourselves as teaching, and if we forget to pay attention to student's ideas, they often remind us by revealing the misconceptions that can be so frustrating (and sometimes entertaining) (p. 61).

Mas este mesmo autor alerta para que, apesar deste tipo de conceitos poder ser oriundo de outras áreas do saber que não a História, envolvem um conhecimento específico da forma como se relacionam entre si e com outro tipo de conceitos. Por outro lado, são de difícil abordagem porquanto o seu sentido pode variar no espaço e no tempo. Por exemplo, estudar o conceito de beleza ou de liderança religiosa, nos séculos XVIII ou XX, não reporta para a mesma realidade conceptual.

Daí que não se deva esperar que os alunos aprendam definições e exemplos num caso concreto, deste tipo de conceitos, para depois exigir que esses mesmos alunos os apliquem noutras situações (Lee, *ibidem*, p. 63).

No entanto, perante a subalternização que este tipo de conceitos tem sofrido face ao enfoque dado ao desenvolvimento de competências mais relacionadas com as estratégias cognitivas, Diniz (2002) sublinha que eles têm valor em si próprios que não se deve negar para além de constituírem a base sobre a qual se estruturam os conceitos de que se falará no ponto três.

Ashby et al. (2005), por seu lado, esclarece que:

... the substantive facts and ideas of history must be understood in the context of a conceptual framework that includes second-order concepts such as those associated with time, change, empathy, and cause, as well as evidence and accounts (p. 80)

Uma linha de investigação tem-se desenvolvido nesta área tentando compreender o modo como os alunos aprendem os conceitos históricos substantivos.

Assim, e de forma muito sumária, há que referir os contributos dados pela investigação desenvolvida por Voss et al. (1994) que, ao investigarem como é que 32 participantes (alunos americanos, universitários, licenciados e alguns do secundário) usavam e explicavam alguns conceitos substantivos, constataram que essa utilização era feita com muitas deficiências e revelava uma inadequada preparação e domínio dos conceitos. Por seu lado, Cooper (1992) também investigou as ideias das crianças inglesas na área dos conceitos substantivos mas em articulação com o raciocínio histórico que evidenciavam. Os resultados levaram-na a concluir que não só as crianças conseguiam desenvolver raciocínios históricos, como ainda era possível avaliá-los parecendo as estratégias de ensino ter influência na forma como esse mesmo raciocínio se desenvolvia.

II. Conhecimentos tácitos

Toda a investigação realizada na área da cognição histórica, nos últimos 30 anos, tem demonstrado que os alunos não chegam às salas de aula de cabeças vazias. Trazem consigo ideias baseadas nas suas vivências quotidianas (Ashby et al., 2005, p. 79). Como estes investigadores afirmam:

Teachers must take account not only of what students manifestly do not know, but also of what they think they know. This finding is confirmed in the study of history by both research and experience⁸. Much of the gap between what we teach and what students learn is attributable to the fact that students link new knowledge about the past to preexisting but inappropriate knowledge derived from everyday life (idem, *ibidem*, p. 79).

Essas ideias constituem-se, por vezes, como “preexisting but inappropriate knowledge derived from everyday life” e incluem vivências pessoais e noções e teorias provenientes do senso comum. Por outro lado, integram, frequentemente, conhecimento histórico construído em processo dialéctico com essas vivências pessoais e sociais. Nesse sentido constituem indicadores do conhecimento tácito.

A este propósito, destacar-se-á apenas um trabalho investigativo realizado nesta área, o de Melo (2003) que estudou o conhecimento tácito substantivo histórico de alunos, sobre o tema escravatura na Roma antiga. Envolvendo alunos de idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, Melo desenhou padrões de ideias substantivas que estes alunos expressaram sobre o tema escolhido. Num primeiro padrão, abarcando os alunos com 12+ anos, os alunos descreveram a vida quotidiana dos escravos utilizando elementos da ficção contemporânea, emitindo muitos juízos de valor negativos sobre a escravatura e evidenciando uma visão do passado que resulta da junção de ideias e valores contemporâneos com imagens desse mesmo passado. Num segundo padrão, com alunos de 14+ anos, apesar de persistir a influencia das imagens e ideias contemporâneas já são feitas algumas relações entre a escravatura e as necessidades económicas e há uma distinção entre o que é o passado e o presente. Finalmente, num terceiro padrão, com alunos de 16+ anos, a escravatura é analisada do ponto de vista humano e económico, relacionando esses pontos de vista com a existência de instituições sociais, para além de o passado ser contextualizado temporalmente e de serem emitidos juízos de valor sobre esta realidade histórica partindo de crenças e ideias contemporâneas.

Polanyi, citado por Saiani (2004), refere a propósito deste conjunto vasto e ainda mal conhecido de conhecimentos:

Sabemos [o ser humano] mais do que podemos relatar. Esse facto pode ser ilustrado pela metáfora do iceberg: a parte visível assemelha-se ao conhecimento que pode ser descrito, o conhecimento explícito. A parte submersa é o conhecimento tácito, com “volume” bem maior do que a parte visível. Existe, no entanto, uma constante troca de conteúdos entre as duas partes do iceberg, uma vez que o que foi explícito um dia passou a funcionar tacitamente, e que a qualquer momento podemos explicitar alguns (mas não todos) factores que atuam tacitamente em nosso conhecimento (p. 101)

Por este tipo de conhecimento interferir na aprendizagem do restante é que Lee (2000) recomenda:

... if we are to give students more powerful ideas, and give students some purchase on the kind of claims it makes, we need to know the tacit understandings that they are working with, and address them (p.12)

Barca (2002a) faz uma recomendação semelhante ao referir que os alunos não são “tábuas rasas” quando entram nas salas de aula de História, já possuem algumas noções, ainda que fragmentadas, dos temas históricos que lhes foram sendo apresentados pela família, pela televisão, internet ou meio. Assim, segundo esta investigadora:

Trabalhar na aula ignorando este capital precioso será comprometer, à partida, o interesse dos alunos pela História. Por isso se recomenda a necessidade de exploração das ideias tácitas dos alunos, em qualquer ciclo de escolaridade, enquanto ponte para a construção do conhecimento histórico. (p. 36)

III. Estratégias metacognitivas

Para entender e tornar inteligíveis os conceitos substantivos, a História recorre à utilização de conceitos de um outro tipo, como a evidência, a causa, a mudança, a explicação, a significância, etc.

Constituindo o cerne da disciplina (Lee, 2005: 32) estes conceitos moldam a nossa compreensão do que é fazer História e permitem não só ordenar e tornar compreensíveis os conceitos substantivos como também tornam inteligível a lógica interna da disciplina.

Lee (ibidem: 32) sublinha que não existe consenso sobre a melhor palavra para os designar: por vezes são chamados de “meta-históricos”, que literalmente significa para além da História porque o conhecimento que envolve não é matéria susceptível de ser investigada pelos historiadores. Outro termo usado para designar estes conceitos é o de conceitos ou conhecimento de “segunda ordem”, o que implica ser um conhecimento que subjaz à produção de conhecimento histórico substantivo. Finalmente, outra palavra que também surge para os designar é a de conceitos “disciplinares” ou “estruturais”.

Embora podendo utilizar qualquer das designações, neste estudo optar-se-á, preferencialmente, pela designação de conceitos de segunda ordem ou estruturais.

Numerosa investigação tem sido desenvolvida nesta área, a partir dos anos 70, onde se destacam as investigações no âmbito do Projecto 13-16 que envolveu investigadores ingleses como Shemilt. Outros investigadores também ingleses, como Lee, Booth, Dickinson e Cooper, para só citar alguns, desenvolveram também investigações na área da cognição histórica. Todos eles pretendiam compreender que conceitos os alunos constróem quando estudam História, a que estratégias cognitivas e fontes de conhecimento recorrem para dar sentido às mensagens históricas.

Nos anos 90, investigadores norte-americanos como Voss, Seixas, Levstik, Wineburg e Barton juntaram-se ao grupo dos investigadores interessados na cognição histórica, nomeadamente sobre “a forma como os alunos lidam com textos históricos, imagens e materiais multimédia, sobre as suas ideias acerca da narrativa, os critérios no tratamento de fontes históricas, as origens do conhecimento que vão construindo” (Barca, 2001b).

Contudo ainda segundo esta investigadora, ingleses e norte-americanos têm trilhado caminhos investigativos sob diferentes orientações. Enquanto os ingleses se têm concentrado em distinguir níveis de progressão de ideias, desde um nível tautológico, fragmentado até um pensamento que já exprime compreensão histórica contextualizada, passando por níveis de pensamento estereotipado e por pensamentos muito ligados a vivências quotidianas, os investigadores dos E.U.A. têm orientado as suas pesquisas para o estabelecimento de tipologias de ideias sem intenção ou preocupação em escalonar as ideias por níveis de complexidade.

Também investigadores espanhóis (Carretero, Pozo, Limón, Cercadillo) e portugueses (Barca, Magalhães e, mais recentemente, uma geração de novos investigadores como Castro, Gago, Parente, Monsanto, Ferreira, etc.) se juntaram investigando conceitos de segunda ordem tão diversificados como, no caso português, explicações, concepções de professores sobre História e o seu ensino, multiculturalidade e interculturalidade, narrativas históricas, significância histórica ou ainda sobre empatia e mudança, para só citar alguns.

Por ter desempenhado um papel fundamental no enquadramento teórico realizado para analisar os dados empíricos desta investigação, focar-se-á em detalhe o contributo da investigação realizada por Barca (2000) que estudou as concepções dos adolescentes sobre múltiplas explicações e sobre a provisoriade dessas explicações históricas.

Trabalhando com uma amostra de 320 alunos do distrito de Braga, com idades entre os 12 e os 20 alunos, Barca, partindo da análise dos dados empíricos, apresenta a teoria de que subjacente às ideias dos alunos, acerca da explicação provisória em História, estão uma gama de modos explicativos. A saber:

- Descrição, que pode aparecer sob a forma de asserções fragmentadas ou de uma “estória” completa;
- Explicação, que pode ser restrita, causal /Intencional ou narrativa (relato/estruturista).

A investigadora partiu da assunção que a narrativa estrutural é “o modo de explicação mais praticado” entre os alunos portugueses que inquiriu. A análise dos dados levou-a a concluir, que a perguntas formuladas do tipo “porquê” e “como foi possível”, nas respostas dos alunos havia subjacente uma ponderação factorial. Assim aponta:

- Condições contributivas quando os alunos fazem uma selecção de condições explicativas que funcionam como condições necessárias ou facilitadoras;
- Condições decisivas quando, de entre o conjunto de condições existentes, ocorre uma distinção em relação a uma causa considerada decisiva por ter marcado a diferença;
- Condições conjunturais (de curta duração) e estruturais (de longa duração quando as explicações narrativas de tipo estrutural vão para além de uma ponderação sobre as causas;
- Condições positivas e negativas (por vezes contrafactuais) acerca da importância relativa das causas que estiveram na origem de um evento histórico, como argumentos na apresentação da melhor explicação;
- Interligação de factores.

Constatou também que os alunos apresentavam essa ponderação factorial da seguinte forma:

- ❖ Num registo descritivo, os factos ou aparecem isolados, de per si sem conexão lógica ou, num nível mais elaborado, com referência a passos antecedentes.
- ❖ Num registo explicativo, os factores ou aparecem implícitos ou explícitos. Neste último caso, há explicações de alunos que apresentam uma soma de factores e outras que os hierarquizam, fazendo referência a factores decisivos / contributivos ou interligando-os todos.

Assim, a autora definiu uma categorização das ideias dos alunos ao longo de cinco níveis de progressão lógica, desde ideias fragmentadas e descritivas até um modo explicativo narrativo que parece ter latente a noção de neutralidade perspectivada:

- Nível 1 – A estória;

- Nível 2 – A explicação correcta;
- Nível 3 – Quanto mais factores melhor;
- Nível 4 – Uma explicação consensual ?;
- Nível 5 – Perspectiva.

Esta investigadora concluiu:

- Os alunos do 3º ciclo e do ensino básico são capazes de argumentar a favor e contra versões diferentes ou concorrentes, recorrendo por vezes a critérios de consistência explicativa e de objectividade e verdade.
- Os alunos devem ser encorajados a pensar acerca de diversas explicações do passado em vez de seguir uma rotina de pergunta-resposta acerca da explicação histórica fornecida pelo manual que utilizam, para além de se poder perspectivar a abordagem de temas controversos com pontos de vista alternativos, nas aulas de História;
- A utilização dessas abordagens deve revestir-se de cautela, estendendo-se a estratégias educativas adequadas aos alunos.

Outra linha de investigação que se tem desenvolvido paralela a esta, que envolve alunos, mas em quantidade bem menor para não dizer diminuta, é a da pesquisa orientada para a exploração de concepções de professores sobre a História e o seu ensino, ou para práticas pedagógicas que, resultantes dessas concepções, condicionam a aprendizagem dos alunos.

A presente investigação situa-se na confluência de várias linhas investigativas: por um lado propõe-se fazer o levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de significância histórica, por outro pretende proceder a igual levantamento das ideias dos professores desses alunos sobre o mesmo conceito. O objectivo último é averiguar se existe algum tipo de associação e / ou divergência entre as ideias de uns e de outros.

Interessa, por isso, reflectir agora sobre o conceito escolhido e proceder a uma revisão de literatura sobre a investigação realizada nesta área específica.

2. O conceito de Significância histórica

O conceito de significância histórica é pouco conhecido para além dos meios universitários que investigam na área das Ciências da Educação articuladas com a do Ensino da História. Com frequência se ouve, entre os leigos, a pergunta “o que é a significância histórica?”

De acordo com o dicionário, a palavra significância é sinónimo de “significado”, “significação”, “alcance”, “importância”. Logo, significância histórica, numa definição simplista, será a importância, o significado que se atribui a um evento, personagem, processo histórico.

Contudo, quando aplicado ao ensino da História o conceito adquire significados bem mais amplos e complexos. Com efeito, VanSledright, Kelly & Meuwissen (2006) afirmam mesmo que o conceito

...is complex and can quickly get researchers into trouble if it is undertheorized. And if this were not enough, historical significance in itself is also a complex construct about which to theorize. (p. 226)

Tentar-se-á, por isso, neste ponto, reflectir apenas sobre o conceito, analisando as dimensões e/ou níveis que podem ser considerados quando a ele se referem os investigadores desta área específica.

O conceito de significância histórica pode ser abordado em duas ópticas: a multicultural e aquela que se centra no nível de significância atribuída no contexto dos relatos e narrativas históricos (Cercadillo, 2000).

O nível multicultural é aquele em que a significância histórica é atribuída em função dos interesses e motivações dos alunos dependendo das suas idades e dos grupos culturais de pertença. Estão nesta óptica, por exemplo, os estudos de significância histórica que alunos brancos e negros, da África do Sul, atribuem ao fenómeno do apartheid. O apartheid foi um evento¹ histórico que em si mesmo tem uma determinada leitura. Contudo, porque os efeitos ou consequências desse evento foram sentidos de forma diferente por cada um dos grupos, quando interpretado por um negro ou um branco, o evento pode adquirir significâncias históricas diferentes. A interpretação dos eventos históricos e subsequente atribuição de significância faz-se, portanto, em função das

¹ Na História, para além dos eventos, existe também referência a indivíduos, grupos sociais e grandes processos de mudança ao longo dos tempos. Cada um tem designação própria. Contudo, por questões de comodidade o termo evento será utilizado ao longo da presente dissertação para referir não só as ocorrências do tempo curto, mas também os indivíduos e os processos históricos de média e longa duração.

vivências e posicionamento étnico, cultural, religioso, económico e político-social. Esta abordagem tem sido mais praticada pelos investigadores norte-americanos.

Por seu lado, a significância histórica atribuída num contexto de narrativa histórica pode ser considerada a dois níveis: um primeiro nível, básico e que se relaciona com os factos históricos e a importância intrínseca que esses mesmos factos assumem, no passado ou no presente; e um segundo nível, como significado alargado e que se articula com a noção mais elaborada no plano da interpretação histórica (McCullagh, 1998, referido por Cercadillo). Neste segundo nível, a significância é quase sempre relativa porque a sua atribuição tem subjacente o estabelecimento de uma relação entre eventos e o estabelecimento dessas relações depende do ponto de vista ou da perspectiva do historiador que as estabelece quando constrói as suas narrativas.

Pela óptica da abordagem multicultural, mas no segundo nível da significância histórica de McCullagh, pode dar-se como exemplo a narrativa histórica da Descoberta da América feita por um historiador europeu ou por um historiador ameríndio. O acontecimento em si está documentado e tem, portanto, uma significância histórica intrínseca. Contudo, a cadeia de eventos / consequências que os europeus tenderão a estabelecer em torno da descoberta do “novo mundo” (o traçado de rotas do comércio mundial ou, ainda, o desenvolvimento dos grandes centros financeiros do norte da Europa), não é necessariamente a mesma que um historiador ameríndio fará. Este tenderá a sublinhar, muito mais que o europeu, a relação da descoberta do “novo mundo” com os efeitos que ela teve no continente americano, por exemplo, a introdução de germes e doenças europeias para as quais o sistema imunitário da população autóctone não tinha defesas ou, ainda, para a perseguição, redução à escravatura e extermínio das populações inca, maia ou azteca.

Como é evidente, o aluno europeu quando vai à escola pode, e ainda é, confrontado com a perspectiva europeia da Descoberta da América, ou seja com os efeitos sobre a Europa, enquanto que o aluno americano poderá ser confrontado com uma versão do passado que coloca o enfoque nas repercussões para o seu próprio território.⁹

É por isso que Barton & Levstik (2001) consideram que as ideias de significância histórica são construções culturais transmitidas pela escola, família, media, museus e demais património histórico, aos membros da sociedade apresentando-lhes, cada um, uma versão do passado que lhes permitem a construção de imagens e de ideias sobre esse mesmo passado. A este propósito Seixas (1997) demonstrou como pode induzir em falsas conclusões e ficar longe da realidade,

⁹ Esclareça-se, no entanto, a este propósito que a História Oficial dos manuais e das biografias históricas, ainda não há muito tempo, na América do Norte, era a do homem branco e das suas actividades e decisões (Seixas, 1997).

assumir que os alunos consideram historicamente significativo o que os professores e outras fontes com “autoridade” afirmam.¹⁰

Os jovens são, muitas vezes, confrontados com versões díspares desse passado. Isto porque nem sempre a versão apresentada pela escola coincide com a que é apresentada pela sociedade (Barton, 2001). Se se tratar de jovens pertencentes à comunidade afro-americana, de baixos rendimentos económicos, ou de jovens da comunidade hispânica a versão do passado transmitida pela família pode não coincidir com a da escola. Contudo, em Portugal devido às características geográficas, históricas e étnico-culturais, diferenças deste tipo não têm sido visíveis, ainda, nas investigações realizadas.

Pela segunda óptica, considerada por Cercadillo, a abordagem da significância histórica é relativizada pois pode variar em função do contexto do historiador e do seu tempo. Isto é, a perspectiva com que o historiador europeu do século XXI analisa a Descoberta da América já não é a mesma que a de um historiador da década de 50 do século XX. Para além disso a “corrente historiográfica” na qual o historiador se insere também condiciona a forma como selecciona e destaca as evidências do passado, como interpreta e reconstrói esse mesmo passado. É sabido que um historiador da “linha” marxista não interpreta os eventos do passado da mesma forma que o faz um historiador que se enquadre na “linha” estruturista. Por isso se propõe que em educação histórica se utilizem perspectivas múltiplas.

Por seu lado, quando aborda a significância histórica pela óptica do multicultural, Barton (2003) conclui que as ideias sobre significância histórica variam no tempo, de lugar para lugar e nas narrativas sobre História, porque as pessoas e os factos não são só importantes por si mesmos mas também porque houve um consenso social na atribuição da sua importância.

Estas conclusões de alguns investigadores têm criado alguma controvérsia em torno do conceito de significância porquanto esta passaria a residir não no passado mas no presente (Seixas, 1997), nas mentes das pessoas que seleccionam, valorizam, desvalorizam, julgam em função de conceitos, ideias, “modas” actuais que têm, quase sempre, subjacentes interesses políticos, sociais e / ou culturais¹¹.

¹⁰ Aliás foi uma ideia com a qual esta investigadora se defrontou ao longo da recolha de dados a propósito da questão colocada aos professores sobre as escolhas que os seus alunos teriam realizado. Quase todos julgavam conhecer que escolhas eles fizeram e fundamentavam-nas, com o maior ou menor ênfase, no destaque dado na leccionação do conteúdo.

¹¹ Só nos últimos 30 anos é que o interesse dos historiadores da “new history” (Seixas, 1997) tem incidido sobre a investigação histórica da História das mulheres, das minorias étnicas, etc.

Da abordagem multicultural da significância histórica decorrem duas conclusões: primeira, este conceito está estreitamente ligado ao tipo de interpretação e de explicação que cada indivíduo constrói para os eventos do passado; segunda, o conceito de significância é uma construção social mas também uma construção política, o que explica o facto de os currículos darem relevo a determinados factos e pessoas e ignorarem, omitirem ou desvalorizarem outros (Barton, 1999; Barton & Levstik, 2001; Barton, 2003). Se os currículos valorizam uns e desprezam outros, isso reflecte-se na forma como os alunos pensam e atribuem a significância histórica ao que aprendem.

Por outro lado, o que é exigido aos alunos que estudam História envolve tantos eventos, processos e contributos que o aluno, ou qualquer pessoa, reage fazendo o que Seixas refere (1994):

Any account of the past involves making selections from among an infinite number of events that have occurred, and these selections are necessarily based on one's criteria for judging significance; such criteria, whether implicit or explicit, determine which events are considered worthy of one's attention" (p. 283)

Daí que este investigador considere que o conceito de significância histórica desempenha um papel crucial na compreensão e futura utilização que os alunos realizam dos factos da História. Sem uma compreensão aprofundada deste conceito os factos ficam reduzidos a amálgamas confusas e alienadas da realidade dos alunos e, portanto, para esquecer logo de seguida e não se tornarem operacionais no seu quotidiano.

Cercadillo (2000), nesta linha de pensamento, defende que a investigação das ideais dos alunos sobre significância histórica pode ter importantes consequências para o ensino e a aprendizagem da História. Por um lado, porque a significância histórica permite dar sentido e utilidade aos conteúdos de História que se aprendem, sob pena de o aluno não ver interesse em aprendê-los. Por outro, porque a investigação sobre significância histórica permite não só perceber como é que os alunos raciocinam nesta área como também que tipos de interpretação e de explicação constroem na análise que fazem do passado. Pode, mesmo, constituir, segundo esta investigadora, uma forma alternativa de enfrentar a distinção entre explicações causais e explicações estruturais (discurso analítico) e as explicações intencionais de história (discurso narrativo). O enfoque no estudo da significância permite ultrapassar a dualidade intencional/causal da explicação.

Todos os estudos mencionados, a par com uma reflexão pessoal sobre o conceito, permitiram a elaboração de uma síntese esquemática, patente na figura 1, das ópticas e níveis de abordagem possíveis no estudo do conceito de significância histórica.



Figura 1 - Representação esquemática do conceito de Significância histórica

Em suma, neste estudo, conforme a representação esquemática patente na figura 1, assume-se um conceito de Significância histórica pluri-dimensional considerando, não só uma dimensão primeira, básica e intrínseca, respeitante aos eventos analisados de per si, mas também outras dimensões como a multicultural e a que advém de uma interpretação integrada dos eventos históricos. Considerou-se, por isso, uma significância histórica que, no seu nível mais profundo e abrangente, é contextualizada, relativizada e multi-perspectivada pois varia em função quer dos contextos, quer das perspectivas de análise, quer mesmo do sujeito que a atribui.

Dada a complexidade do conceito e a difícil compreensão por parte dos alunos, e até de alguns professores, entendeu-se utilizar para o designar, também, como forma de aproximação ao conceito e acesso às ideias e reflexões dos entrevistados, o termo “importante”, para além de “significativo”.

2.1. Investigação e reflexão sobre Significância histórica

Conforme já referido, a investigação realizada em torno do conceito de Significância histórica tem seguido duas linhas distintas: uma percorrida por investigadores do Reino Unido

(Geoffrey Partington, Michael Hunt, Robert Phillips), Espanha (Lis Cercadillo), Canadá (Peter Seixas) e Portugal (Castro e Monsanto) que conduziu ao esboço de um modelo de progressão conceptual, compreendendo desde o nível mais básico – ausência de significância histórica – até ao nível mais sofisticado – significância contextual variável; outra corrente investigativa, desenvolvida por investigadores dos Estados Unidos (Keith Barton, Linda Levstik, Elizabeth Yeager, Stuart Foster, Jennifer Greer e Mimi Coughlin) e Portugal (Ferreira e Chaves), tem explorado os conhecimentos tácitos na área da significância atribuída a acontecimentos e processos históricos, numa perspectiva multicultural.

A primeira linha de investigação tem conduzido ao aparecimento de modelos de compreensão histórica enquanto que a segunda linha investigativa tem fornecido concepções de uso social da História (Castro, 2006).

Estes investigadores desenvolveram reflexões e/ou investigações empíricas que tiveram por objecto o pensamento de alunos e professores. Por isso, far-se-á uma revisão de literatura nesta área, que não se pretende seja exaustiva, utilizando como critério de ordenação das reflexões e/ou investigações a data de publicação desses estudos.

Nos inícios da década de 80, Partington (1980), a propósito da selecção de conteúdos a integrar o Currículo Nacional Inglês, defendeu que antes de proceder a qualquer selecção se devia, obrigatoriamente, reflectir sobre a questão “O que torna um evento historicamente significativo” porque, segundo ele:

The greatest folly in considering historical understanding or the teaching of history is to pretend that judgements about historical importance and significance are merely arbitrary and subjective or to imply that any sort of choice of content is necessarily as good as another (p.110).

Assim, segundo este autor, para incluir uns conteúdos e excluir outros era necessário fazer escolhas e estas deviam obedecer a critérios racionais que apontou. A saber:

- A. Importância para as pessoas do passado – embora fosse importante seleccionar conteúdos tendo em conta o papel que assumiram na vida dessas pessoas havia que não ficar restringido apenas a esse aspecto;
- B. Objectividade dividida nas seguintes dimensões:
 - Profundidade – até que ponto as vidas dessas pessoas foram afectadas pelo acontecimento. O autor reconhece nesta dimensão alguma dificuldade porquanto pode-se discordar, em casos concretos, da sua utilização como critério de

selecção, mas há que reconhecer que ela existe por muito superficial que, por vezes, se considere a partir de uma análise do presente;

- Quantidade – quantas vidas foram afectadas pelo acontecimento. Neste caso, o autor considerou que esta dimensão também podia levantar problemas. Assim, se se considerar as numerosas execuções inglesas de 1649, é evidente que afectaram directa e indirectamente muitas pessoas devido ao sofrimento pessoal infligido e à quantidade de vidas que ceifaram. Contudo, a execução de Carlos I, apesar de envolver apenas um homem, foi bem mais salientada por causa das repercussões que teve em muitas vidas, afectando muito para lá do seu círculo familiar;
- Durabilidade – por quanto tempo as vidas das pessoas foram afectadas. Mais uma vez é problemático porque com alguma frequência eventos efémeros produziram consequências duradoiras. Deve-se, por isso, atender à relevância para a compreensão do presente, evitando, contudo, anacronismos ou injustiças para com as pessoas do passado

C. Relevância – que contributos deu esse acontecimento para o aumento da compreensão da vida presente.

Segundo, ainda este autor, este último critério deve ser o cerne dos critérios¹² de selecção dos conteúdos de História.

Seixas (1994) realizou um trabalho de investigação que intitulou *Students' Understanding of Historical Significance* com 41 alunos voluntários, de 2 turmas, de uma escola urbana canadiana do 10º nível de escolaridade.

Nesse estudo, utilizou como instrumento um questionário (distribuído pelo professor de Estudos Sociais e sem que as questões tivessem sido, previamente, discutidas com os alunos) em que solicitava aos alunos a ordenação, em termos de interesse pelos Estudos Sociais durante os últimos dois anos de escolaridade e de acordo com uma escala de 5 ítems (1-A minha disciplina favorita; 2-Uma das minhas disciplinas favoritas; 3-É importante, mas não se encontra entre as minhas disciplinas favoritas; 4-Uma das minhas disciplinas menos favoritas; 5-Inquestionavelmente a minha disciplina menos favorita.)¹³ e a justificação para a opção indicada. Só 38 alunos

¹² Seixas (1994) afirma que os historiadores definem a significância histórica de um evento passado de acordo com estes critérios ligeiramente modificados, ou seja, 1-Se afectou um grande número de pessoas por um longo período de tempo; 2-Relacionam-no com outros fenómenos históricos; 3-Relacionam-no com o presente e com as suas próprias vidas.

¹³ Estes 5 ítems serviram de inspiração para a elaboração da questão 1 da Ficha Técnica dos alunos deste estudo. *Vide Anexo 2.*

justificaram a sua escolha. Pediu, ainda, a esses alunos, que indicassem 3 factos ou desenvolvimentos mais importantes dos últimos 500 anos e que explicassem porque os consideravam os mais importantes.

Ao fazer a sua primeira análise das respostas dos alunos, o investigador verificou que alguns alunos não eram muito claros na justificação que apresentavam para a sua escolha do item relativo ao interesse da disciplina de Estudos Sociais, nem na justificação para a escolha dos 3 factos ou desenvolvimentos mais importantes dos últimos 500 anos.

Por isso recorreu à entrevista tendo realizado 14 entrevistas a alunos em que clarificou e ampliou as suas respostas, tentando obter diversos exemplos do pensamento acerca da significância do passado.

Em consequência deste estudo, o investigador tirou as seguintes conclusões:

1. Os factos mais referidos pelos alunos foram :
 - I. As Guerras Mundiais.
 - II. A Descoberta do Novo Mundo.
 - III. A ascensão e queda do Comunismo
2. As respostas dos alunos no que se refere às justificações podem agrupar-se em 3 categorias distintas:
 - I. Remete para a categoria da significância histórica – Explicação Narrativa como causa da significância histórica. Nesta categoria, os factos ou desenvolvimentos passados são historicamente significativos se tiverem um grande impacto no mundo contemporâneo ou, pelo menos, na civilização ocidental. Por consequência, se afectaram um grande número de pessoas e se implicaram progresso. Nestes alunos surge implícita ou explícita a noção de um nós universal no mundo contemporâneo.
 - II. Remete para a categoria da significância histórica – Significância Histórica como analogia. Nesta categoria, a significância histórica é estabelecida em função de uma contextualização a partir do presente, usando analogias entre o passado e o presente para apontarem lições a retirar do passado, que se devem aprender para evitar a repetição dos erros do passado. Estes alunos entendem a História

como um caminho no sentido do progresso moral da humanidade, numa perspectiva optimista.

III. Os alunos evidenciam outra forma de compreensão da significância histórica dos factos e desenvolvimentos do passado. Esta compreensão baseia-se ou no seu interesse pessoal ou no lugar que o facto / desenvolvimento ocupa na História do Canadá ou, ainda, porque a compreensão da escolha de factos faz parte de um dever para com os seus antepassados.

3. O investigador alerta para a necessidade, no seu entender urgente, de o Currículo de Estudos Sociais contemplar o ensino dos vários e diferentes aspectos do pensamento histórico dos jovens. Concretamente, o ensino da argumentação sobre o que torna os factos historicamente significativos e de como se tornaram significativos. A este propósito, o investigador sugere que os professores peçam aos seus alunos a realização de uma periodização histórica dos factos passados com base na sua significância e que os interpelem sobre as razões da sua escolha.

Noutra investigação, realizada em 1997, e intitulada “Mapping the terrain of historical Significance”, este mesmo investigador tinha como grande objectivo compreender os conhecimentos dos alunos sobre significância histórica pois partia do pressuposto que esses conhecimentos variavam em função do aluno, da sua forma de interpretar, dos seus valores e ideias.

Assim colocou as seguintes questões de investigação:

- Será que existem diferenças importantes na forma como os alunos do ensino secundário abordam a questão da significância histórica ?
- Será que algumas dessas abordagens são melhores que outras e, se sim, quais os critérios ?
- Como podem tais diferenças ter implicações no currículo e no ensino ?

Trabalhando com 82 alunos canadianos do 11º ano, de quatro escolas secundárias, utilizou como instrumentos várias tarefas escritas divididas em duas partes: 1ª os alunos deviam elaborar um diagrama onde colocassem os factos da História Mundial que para eles tivessem maior

significância, e deviam ordená-los de forma a fazer sentido para eles. Em seguida, eram-lhes colocadas duas questões abertas (1-Este é o motivo da minha escolha; 2-Esta é a razão porque organizei os factos dessa forma); depois, os alunos eram confrontados com uma lista de 20 factos da História Mundial ordenados cronologicamente e deviam assinalar com uma cruz aqueles de que já tinham ouvido falar. Após estas tarefas foram-lhes colocadas várias questões abertas. Eram elas:

1. Das respostas assinaladas com a cruz qual a mais significativa e porquê ?
2. Qual a menos significativa e porquê ?
3. Se alguém considerar que o facto assinalado como o menos significativa é o mais significativa para ele, como pôde fazê-lo ?
4. Há algum acontecimento que não esteja nesta lista e que penses que seja muito significativo na História Mundial ?
5. Se sim, qual é e porque deveria constar da lista ?

A análise dos diagramas foi feita segundo os critérios da focalização geográfica, temporal e temática e coerência entre todos os campos.

Decorrente da análise realizada às respostas dos alunos, o autor considerou que os jovens quando justificam a atribuição de significância orientam as suas respostas de acordo com cinco posições na compreensão da Significância histórica. A saber:

- Posição objectivista básica – os alunos, nesta posição, atribuem significância aos eventos em função do que ouviram dizer a professores ou leram nos manuais e livros. A significância história depende, portanto, do que foi definido por essas autoridades externas e apresenta-se com expressões do tipo “ isto foi o que aprendi”, “isto é tudo o que me lembro”.
- Posição subjectivista básica - o alunos, nesta posição, atribuem significância aos eventos em função dos seus sentimentos, gostos pessoais e interesses, sem ter em conta o contexto em que se inserem nem tão pouco as relações que possam existir com outros eventos;
- Posição objectivista sofisticada – nesta posição os alunos, ao atribuírem significância histórica, ponderam os efeitos que o evento teve sobre as pessoas e durante quanto tempo esses efeitos se fizeram sentir. Com estes alunos o que assume significância

histórica são os contributos que afectaram muita gente, mudaram o mundo e, portanto, influenciaram o presente;

- Posição subjectivista sofisticada - os alunos, nesta posição, atribuem significância histórica em função dos efeitos que os eventos tiveram sobre grupos que lhes são próximos e com os quais os sujeitos se identificam. São o caso, por exemplo, das famílias ou de grupos étnicos de pertença.
- Narrativista – nesta posição, os alunos atribuem significância histórica a eventos que trouxeram mais ou menos desenvolvimento e progresso para a humanidade. Neste caso, são não só convocados os conceitos de declínio e progresso históricos como são combinados com interesses e pontos de vista pessoais e são integrados numa narrativa histórica mais vasta e coerente com vista a uma especulação sobre o futuro da humanidade.

Seixas concluiu, neste estudo, que existem diferenças relevantes na forma como os alunos atribuem significância histórica: um grupo fá-lo em função do que “autoridades externas” disseram sobre os eventos; outra só tem em conta os seus sentimentos e interesses pessoais; um terceiro grupo, significativamente menor por comparação com os outros dois, associa e integra pontos de vista e interesses pessoais com grandes movimentos de progresso ou declínio histórico. É, portanto, fundamental aprofundar o conceito de significância histórica aquando da aprendizagem da História, sob pena de os eventos ficarem reduzidos a uma amálgama de factos alienados, sem qualquer relação e, portanto, interesse para a vida dos alunos. Por outro lado, os professores ao terem em conta este conceito durante a aprendizagem da disciplina devem, depois, dispor de meios de avaliar as ideias dos alunos na operacionalização deste conceito.

Por seu lado, Levstik (1998)¹⁴, num contexto de desenvolvimento dos Estudos de Género, explorou as ideias de significância histórica de adolescentes americanos no âmbito da História dos EUA. Com esta investigação, teve os seguintes objectivos:

1-Entender a significância histórica atribuída:

- a) à Carta dos Direitos e ao Movimento sufragista feminino;
- b) ao Movimento sufragista feminino bem como ao papel das mulheres na História dos E.U.A;

¹⁴ Num estudo intitulado “Earl Adolescents’ Understanding of the Historical Significance of Women’s Rights

c) à persistência do machismo na sociedade norte-americana;

2-Explorar a forma como os adolescentes, participantes nesta investigação, conciliavam a divergência que muitas vezes surge entre as versões oficiais da História, a História vernacular e a informação que recebem de contextos extra-escolares.

A amostra do estudo era constituída por alunos provenientes de 4 escolas (2 rurais, 1 urbana e 1 com alunos das duas zonas) do centro e norte do Kentucky. Aos alunos, agrupados por sexos e em número de 3 a 4 por grupo, foi proposta a tarefa de, entre 20 imagens legendadas¹⁵, escolherem as 8 que considerassem ser de maior significância para a História dos últimos 500 anos dos E.U.A.¹⁶

A análise dos dados empíricos permitiu a esta investigadora concluir que estes adolescentes:

1. Apresentaram justificações, para as escolhas realizadas, que atribuíam à História dos E.U.A. um progresso no sentido da inclusão. Por outro lado, a maioria articulou o alargamento dos Direitos da Mulher com os dos Afro-americanos.
2. Evidenciaram pouco conhecimento das relações entre os dois géneros, ao mesmo tempo que revelaram dificuldade em reflectir sobre a significância histórica atribuída às diferenças entre eles.
3. Consideraram que as justificações para as mesmas escolhas, de rapazes e raparigas, diferem¹⁷ devido a:
 - a) No caso de escolhas motivadas por interesses pessoais, porque os géneros têm diferentes interesses e perspectivas da realidade;
 - b) No caso de escolhas motivadas pelo simples interesse pelos factos, porque mais uma vez as atitudes são diferentes, apresentando justificações estereotipadas (rapaz: “a rapariga escolhe Julgamento de O.J. Simpson por pena ou Elvis porque

¹⁵ As imagens são as que constam do quadro seguinte:

Dia de Acção de Graças	Imigração
Revolução Americana	2ª Guerra Mundial
Vida na fronteira	Depressão
Edison	Automóvel
De Soto	Computador
Vacina contra a Pólio	Julgamento de O.J. Simpson
Elvis Presley	Vietname
Carta dos Direitos (1)	Sufrágio
Direitos Cívicos	Educação
Proclamação da Emancipação	Irmãos artífices

(1) com figuras femininas

¹⁶ Saliente-se que das 20 imagens, só 10 incluíam figuras femininas e dessas apenas 2 se referiam a eventos abordados pela História política tradicional.

¹⁷ Esta categorização foi introduzida pela investigadora.

gostam muito dele” ou rapariga: “ os rapazes escolhem Julgamento de O.J. Simpson porque gostam de se meter nos assuntos dos outros, são abelhudos ou porque os rapazes gostam mais de julgamentos que as raparigas”);

- c) No caso de escolhas motivadas por posições sexistas, porque, por exemplo, uma rapariga argumentou que os rapazes não escolheriam o Sufrágio feminino porque eles, provavelmente, são contra as mulheres votarem.

Estas conclusões levaram a investigadora a defender:

A curriculum that takes the historical relationships between men and women seriously – emphasizing different causes, turning points, and outcomes – will help students imagine history as an often turbulent and not always equitable relationship rather than the preserve of a privileged gender.(p. 9)

Barton (1999)¹⁸ desenvolveu uma investigação com alunos do ensino secundário da Irlanda do Norte. Estes alunos eram católicos e protestantes.

Com esta investigação, Barton pretendia:

- Explorar a compreensão e significância história dos alunos;
- Investigar se o sexo e a religião dos alunos condicionavam a compreensão histórica dos alunos da Irlanda do Norte e comparar essa compreensão com a de alunos americanos¹⁹.

Foram utilizados como instrumentos de recolha dos dados 26 imagens²⁰ históricas, legendadas²¹, que aludiam a factos e personalidades da História da Irlanda do Norte²² ou com ela estavam relacionados, e entrevistas semi-estruturadas nas quais se pedia aos alunos, primeiro, que

¹⁸ Este estudo voltaria a ser apresentado no Annual Meeting of the British Educational Research Association, em 2003, com o título “*Adolescent’s judgments of historical significance in Northern Ireland and the United States*”

¹⁹ As ideias dos alunos americanos que foram usadas para comparar com os alunos irlandeses são as que se encontram expostas no estudo de Barton & Levstik (2001), referenciadas mais à frente, mas recolhidas num estudo efectuado em 1998.

²⁰

1-S.Patrick	10-Reinado da rainha Vitória	19-Partition – divisão
2-Invasão e derrota Viking	11-Fome	20-2ª Guerra Mundial
3-Plantação	12-Invenção da lâmpada eléctrica	21-Movimento dos direitos cívicos
4-Rebelião irlandesa	13-Início do revivalismo gaélico	22-Domingo sangrento
5-Batalha de Boyne	14-Naufrágio do Titanic	23-Greve dos UWC
6-Leis penais	15-Criação do UVF	24-Atentado bombista em Enniskillen
7-Revolução Industrial	16-1ª Guerra Mundial	25-Morte da Princesa Diana
8-Emancipação católica	17-A revolta da Páscoa	26-Conversações multipartidárias
9-Irlandeses unidos	18-Sufrágio das mulheres	

O investigador procurou que estas imagens cobrissem um largo espectro de escolhas possíveis, nomeadamente uma mistura de história política e social; acontecimentos recentes e outros distantes no tempo; acontecimentos isolados e pouco notórios, pessoas famosas e processos históricos de longa duração; realizações Católicas e Protestantes e exemplos de agravos e injustiças sofridas por ambas as comunidades.

²¹ Estas legendas eram constituídas por pequenos textos explicativos das imagens apresentadas.

²² Este tipo de instrumento serviu de inspiração para a elaboração dos 16 cartões utilizados para recolha dos dados da presente investigação.

escolhessem as 10 imagens que considerassem historicamente significativas, segundo, que justificassem as escolhas feitas. O guião da entrevista era constituído pelas seguintes questões:

1. Quais as imagens que pensam que terão sido escolhidas por outra pessoa? Porquê?
2. Há imagens que penses que ninguém escolheu? Porquê?
3. Há algum facto / personalidade que não conste desta lista que penses que deveria ter sido aqui incluída?
4. Se um grupo do sexo oposto fizesse esta tarefa, pensas que faria alguma escolha diferente das tuas?
5. Se fosse um grupo de alunos de outra escola a realizar esta tarefa, pensas que faria alguma escolha diferente das tuas?
6. Se fossem pessoas mais velhas, da idade dos vossos pais e avós, a fazer isto, o que pensas que seria diferente nas escolhas deles?
7. Onde é que aprendeste mais sobre História? Fora da escola há algum lugar onde tenhas aprendido História?
8. Pensas que a História é importante? Porquê? O que as outras pessoas pensam é importante para ti? Porquê? Por que é que pensas que a História é uma disciplina do currículo escolar?²³

A investigação envolveu duas escolas secundárias, 20 alunos de cada escola, num total de 40.

Foram seleccionados 4 alunos de cada um dos anos: 8º, 9º, 10º, 11º e 12º anos, e foram entrevistados em pares do mesmo sexo e ano escolar. A selecção dos alunos foi feita pelos respectivos professores e tendo em atenção: a sua representatividade por níveis; o terem nascido na Irlanda do Norte e não serem demasiado tímidos para poderem falar com um estranho.

Os dados recolhidos pelo investigador tiveram as seguintes fontes: a primeira consistiu nas escolhas feitas pelos alunos e foi apresentada, a par com o grupo religioso de pertença dos alunos e o sexo, numa tabela; a segunda fonte de dados foram as explicações apresentadas pelos alunos para justificar as imagens escolhidas; finalmente, a terceira foi fornecida pelas respostas que os alunos deram a questões mais aprofundadas ou gerais colocadas durante as entrevistas.

As escolhas foram agrupadas por géneros e tipo de escola (católica ou protestante). Algumas das escolhas estavam, nitidamente, relacionadas com o sexo (caso do Sufrágio das

²³ As questões do guião de entrevista utilizadas na presente investigação inspiraram-se nestas questões bem como noutras muitas semelhantes utilizadas por Barton no seu estudo de 1998 e explanado neste capítulo com a data de 2001.

mulheres ou a Revolução industrial) ou com a religião (Leis penais ou 2ª Guerra Mundial). No entanto, a maior parte das escolhas não reflecte diferenças óbvias ao longo de cada dimensão – os alunos de ambos os sexos e das duas comunidades religiosas apresentam escolhas em termos numéricos muito semelhantes. Mais revelador foram as explicações apresentadas para essas escolhas: para as justificarem os alunos tinham de apresentar o critério usado para fazer julgamentos e as suas explicações evidenciaram padrões muito mais claros que as próprias escolhas. Embora podendo escolher o mesmo evento, católicos e protestantes deram explicações racionais que diferem entre si, no todo ou em parte.

A análise das explicações destes alunos foram ainda comparadas com outras apresentadas por alunos americanos²⁴, em que foi usado um outro conjunto de imagens mas com um âmbito de escolhas semelhante ao deste estudo desenvolvido na Irlanda do Norte.

A análise, cruzamento e comparação de todos os dados permitiu a este investigador concluir que a atribuição de significância histórica para os eventos seleccionados se relacionou com:

- Morte, sofrimento e memória – a razão mais apontada para escolher um evento como sendo o que tinha mais significância histórica foi a extensão de mortes ou o sofrimento que envolveu²⁵. E é muitas vezes apresentada tanto por católicos como por protestantes (a propósito de escolhas como a 1ª Guerra Mundial, o naufrágio do Titanic ou a Fome). Este tipo de justificação é dominante entre os alunos irlandeses²⁶ tornando-os diferentes dos americanos que tendem a ver a História como um progresso contínuo.
- Repercussões na realidade política contemporânea ou nos conflitos inter-comunidades religiosas²⁷.
- Importância para a definição das características e da política da Irlanda do Norte²⁸ – neste caso as justificações para a escolha e julgamento emitido sobre um mesmo evento divergem em função da comunidade religiosa de pertença. De salientar que quando se referem a essas comunidades, com as quais se identificam, utilizam expressões como “nós”, “nossos”.

²⁴ As respostas dos alunos americanos são apresentadas no estudo deste mesmo investigador, em colaboração com Linda Levstik, explanado nesta dissertação com a data de 2001.

²⁵ Ao contrário dos alunos americanos que escolhiam porque, segundo eles, ajudou o país, outros povos ou pelas lições que daí retiraram.

²⁶ Os alunos irlandeses vêem a História como um contínuo de obstáculos que justifica e explica as dificuldades do presente.

²⁷ Para os americanos, pelo contrário, porque trouxeram benefícios políticos, sociais ou tecnológicos relevantes.

²⁸ Neste caso, alunos norte irlandeses e americanos convergem.

- Criação de injustiças e/ou desigualdades – aparece muito associada aos alunos católicos, que tendem a ver as imagens apresentadas como uma ofensa constante à sua identidade religiosa e às suas ambições políticas.²⁹
- O simbolismo e/ou representatividade que o evento pode assumir na comunidade de pertença do aluno³⁰ - apareceu muito mais entre os alunos católicos.

Este investigador constatou que não foram só os grupos de pertença a terem influência na atribuição de significância histórica. Também as diferenças entre sexos teve peso nessa atribuição. Assim, as raparigas tenderam a escolher eventos ligados à memória colectiva e a ajuda humanitária enquanto que os rapazes fizeram escolhas e apresentaram explicações, maioritariamente, articuladas com conflitos socio-políticos do seu país ou com a história política. Segundo Barton tal pode dever-se aos diferentes papéis que são atribuídos, tradicionalmente, a rapazes e raparigas na sociedade da Irlanda do Norte.

Finalmente, os resultados empíricos levaram Barton a concluir que como as realidades e tradições históricas são diferentes também os julgamentos de alunos norte-irlandeses e americanos diferem, levando-os a apresentar razões diferentes para a atribuição de significância histórica. Portanto, afirma que

... all suggest the impossibility of designing a model of historical thinking that will allow the neat categorization of students into levels of thought or qualify them as “expert” historical thinkers. Not every society – or group of people within a society – uses history for the same purposes, and thus the quest for a universal model of historical thinking is a chimera. (p. 47)

Levstik (2000) desenvolveu uma investigação³¹ que envolveu 48 alunos³² americanos, 12 professores com mais de 1 ano de serviço e 20 professores-estagiários.

A metodologia seguida foi a já apresentada noutras investigações desta autora e de Barton, ou seja, foi pedido aos professores da amostra que, perante 25 imagens legendadas³³, das quais 20 eram iguais às dos alunos (apresentadas na nota 22, página 55), escolhessem as 8 que considerassem mais representativas e respondessem a algumas questões em torno das escolhas realizadas. Estas questões destinavam-se a explorar a compreensão dos professores sobre a

²⁹ Divergência fundamental, neste caso, com os alunos americanos uma vez que estes tendem a ver a significância histórica associada a factores considerados positivos como o progresso tecnológico e social que contribuiu para melhorar o presente. Os norte irlandeses apresentam uma visão pessimista já que exemplos de progresso e cooperação entre os grupos religiosos são vistos como excepções à luz da realidade presente.

³⁰ Convergência entre alunos norte irlandeses e norte-americanos nesta situação.

³¹ Intitulada *“Articulating the silences. Teachers’ and Adolescents’ Conceptions of Historical Significance”*.

³² Os alunos aqui referidos são os mesmos cujas respostas são apresentadas no estudo realizado com Barton (2001) e que foram obtidas em 1997, com o mesmo investigador, e apresentadas sob o título *“Middle Graders’ Explanations of Historical Significance”*. Assim considerou-se ser desnecessário repeti-las aqui, podendo ser lidas mais à frente, em Barton & Levstik (2001).

³³ As 5 imagens a mais eram: Manifestação dos Agricultores Unidos; Retirada dos Índios/rasto de Lágrimas; Fábrica Triangle Shirtwaist; Ordem Executiva n.º 9066 e Cerimónia de Imposição da Cidadania Americana.

significância histórica. Tanto a tarefa como a resposta às questões foram realizada em grupo mas separadamente. As questões colocadas eram em tudo semelhantes às utilizadas por Barton (1999) e atrás exemplificadas.

A análise dos dados referentes aos professores levou esta investigadora a concluir que:

- Tanto os alunos como os professores desta amostra utilizaram, naturalmente, a primeira pessoa do plural quando se referiam a eventos do passado americano. Expressões como “nós” e “nosso” foram frequentemente usadas indiciando, segundo Levstik, que os entrevistados se identificam com esse passado que assumem como colectivo e que foi determinante na formação da identidade nacional colectiva.
- A selecção de imagens feita pelos professores, à semelhança da dos alunos, tendeu a valorizar a expansão de direitos e oportunidades sociais, no sentido da correcção de desigualdades e injustiças sociais;
- Naquilo que a investigadora designa por código de silêncio, tanto os alunos como os professores ao se centrarem na versão da História oficial, revelaram ter da História americana uma imagem de constante e continuo progresso, celebrando os eventos consensuais e as versões óbvias e estereotipadas do passado americano. Por outro lado,

As the products of schools that were often silent on cultural differences, these teachers extend the silence into their own classrooms. They avoid topics that make them uncomfortable or that they will disturb their students. (p. 297)

com o pretexto de não disporem de informação suficiente para o fazer de forma apropriada e objectiva.

A encerrar o seu estudo, esta investigadora alerta para os perigos de manter estes silêncios sobre partes do passado, que também é americano, deixando os alunos oscilar entre um nacionalismo auto-satisfeito e uma visão cínica da História. Esta má preparação para a compreensão da História nacional pode conduzir a um desinteresse dos alunos pela História e, muito provavelmente, a afastá-los de uma participação cívica activa.

No mesmo ano, em Inglaterra, Hunt (2000) retomou as reflexões de Partington num artigo intitulado “Teaching historical significance” em que considerou que qualquer abordagem que se faça da significância histórica deve ter sempre subjacentes os critérios definidos por Partington

(1980). Assim fazendo uma interpretação desses mesmos critérios, Hunt aponta como critérios a ter em conta:

- Importância – para as pessoas do passado;
- Profundidade – até que ponto as vidas dessas pessoas foram afectadas;
- Quantidade – quantas vidas foram afectadas;
- Durabilidade – por quanto tempo as vidas das pessoas foram afectadas;
- Relevância – contributos para uma maior compreensão da vida presente.

Contudo a atribuição da significância histórica deve pressupor, sempre, a capacidade de integrar os eventos no seu contexto histórico, estabelecendo ligações entre esse contexto passado e o presente.

Este autor reflecte, de seguida, sobre potenciais problemas que podem surgir aquando da abordagem, em contexto de aula, da significância histórica. Segundo ele podem surgir problemas de cariz:

- Negativo – se os alunos decidem negar o passado por o considerarem irrelevante para as suas vidas, porque as pessoas do passado parecem menos inteligentes e tecnologicamente menos evoluídas. Estes alunos ficam, por isto, inibidos de produzir considerações sérias sobre a complexidade e relevância de certas persistências do passado no presente;
- Céptico – sensação de desilusão para as comunidades em que o que é historicamente mais salientado são os aspectos do passado que explicam a perpetuação de conflitos do passado, no presente. É preciso que os alunos se consciencializem que é possível fazer outra selecção de factos igualmente significativos historicamente sobre eventos, e ser igualmente válida essa selecção;
- Psicológico – um aspecto importante na abordagem da significância histórica consiste na capacidade / habilidade de ir do específico para o geral, do detalhe para a abstracção e de estabelecer ligações e relações através do tempo e entre o passado e o presente. Contudo, alunos submetidos a métodos tradicionais de ensino cujo enfoque resida na transmissão de conhecimentos, têm revelado muita dificuldade em evidenciar / desenvolver essa capacidade / habilidade. Investigações de Lomas, citado por Walsh (1998: 6), demonstraram que, quando os alunos são encorajados a aplicar conhecimentos, realizando fundamentadamente julgamentos, alargando o seu vocabulário através de debates, estabelecendo ligações através de diagramas e

esquemas, não consideram os aspectos conceptuais da História difíceis, antes o volume de trabalho muito elevado.

- Prático – com frequência a abordagem da significância histórica de um evento passa, obrigatoriamente, pela consideração de outros eventos subsequentes. Quando tal acontece é necessário estabelecer cadeias de eventos, relacionando o que é familiar ao estranho / desconhecido. Neste caso a linguagem pode constituir a barreira fundamental a ultrapassar para ser capaz de entender e articular significâncias. A própria palavra “significância”, segundo este investigador, apresenta dificuldades para alguns alunos que a preferem substituir por “importância” ou talvez “influência”. Alguns, ainda, consideram mais fácil substituí-la por “ponto de viragem” quando consideram apropriado. Por outro lado, o conceito de significância histórica, para ser abordado pelos alunos, precisa do contributo de outros conceitos como “igualdade”, “pobreza”, “não-conformidade”, “inflação”, “classe”, etc., que devem ser aprendidos no seu contexto histórico. Outra área problemática da linguagem é quando os alunos tentam descrever, comentar e /ou comparar atitudes e valores do passado com as do presente

Hunt considera que todos estes potenciais problemas podem ser evitados e /ou superados se forem utilizadas estratégias adequadas, que ele exemplifica:

1. Escolher as três melhores explicações de cartões explicativos para um mesmo evento na tentativa de perceberem o porquê de um evento, causa ou consequência ser historicamente significativo;
2. Escolher o cartão mais significativo de entre um conjunto (o autor sugere o tema 2^a Guerra Mundial e 9 cartões sobre eventos desse tema) e apresentação de razões para a escolha feita;
3. Apresentar cartões de conceitos históricos substantivos, anteriormente estudados, que os alunos devem ligar a temas de História Nacional ou Mundial;
4. Categorizar a natureza da significância através do relembrar constante, aos alunos, da relevância e abrangência da significância histórica.
5. Finalizar com demonstração da presença de muitos aspectos do passado no presente.

Este autor termina indicando pontos sobre os quais os professores podem reflectir sobre a significância histórica. São eles:

- I. O que torna um evento significativo historicamente ? Concorda com os critérios de Partington ? Quais seriam os critérios que usaria para decidir sobre temas a abordar com mais profundidade ?
- II. Valoriza os grandes eventos, geralmente aceites como os mais significativos, e destacados pela História escolar, em detrimento dos eventos da História local ?
- III. Considera que permitir aos professores uma maior escolha de conteúdos de História ensinados pode diminuir a relevância e significância da aprendizagem da História ?
- IV. Pode o conceito de significância ser integrado no seu esquema de trabalho e nos seus planos de aula ? Utilizando os critérios referidos neste artigo, ou os seus, identifique e descreva o que considera ser a significância de alguns dos conteúdos que planeia ensinar.

A investigadora Cercadillo (2000), no seu estudo intitulado *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain*, definiu, indutivamente, cinco tipos de significância: o contemporâneo, o causal, o padrão, o simbólico e o presente/futuro. Estes tipos de significância tiveram por base a distinção e a variedade de tipos de atribuições e a sua associação com os conceitos de contextualização e importância. Considerou que podem estar presentes, simultaneamente, em diferentes níveis de progressão da compreensão histórica.

Aplicou-os à sua investigação que desenvolveu com um total de cento e quarenta e quatro alunos de ambos os sexos, com idades entre os 12 e os 17 anos (12-13 anos equivalente ao 8º ano de escolaridade; 14-15 anos, equivalente ao 10º ano; 16- 17 anos, equivalente ao 12º ano). No caso inglês, foram escolas de Londres, Cambridge e Essex. No caso espanhol, foram escolas de Madrid e da comunidade de Madrid).

Utilizou como instrumentos um conjunto de tarefas escritas, com questões fechadas e abertas, propostas aos alunos, envolvidos no estudo, entre o 2º e o 3º período lectivos de 1997/98. Os dados foram recolhidos em dois períodos, nos dois países, um por cada tarefa.

Nos procedimentos, foi proposto aos alunos tarefas escritas com questões abertas e fechadas sobre dois temas diferentes da História. A saber: “A derrota da armada espanhola em 1588” e “As campanhas de Alexandre o Grande”. Os dois temas foram apresentados aos alunos

sob diferentes perspectivas, uma vez que Cercadillo considera que gerar o conflito é essencial para a construção do conhecimento e para uma aprendizagem significativa.

A partir daqui, a investigadora, com base na análise das respostas obtidas criou um modelo de progressão da compreensão do conceito de significância histórica com cinco níveis:

- Nível 1 - Os alunos não aludem a nenhum tipo de significância histórica e as explicações apresentadas são feitas em termos do quotidiano. Neste nível, a significância é vista como fixa e ligada ao acontecimento em si;
- Nível 2 - A significância é vista como fixa, de forma intrínseca, única, e medida em termos contemporâneos. Não há referências ao contexto histórico. O acontecimento é visto como importante por ele mesmo, não por referência a qualquer contexto;
- Nível 3 – A significância é contextual fixa, mas com atribuições somente causais ou contemporâneas e causais associadas. Neste nível, a significância é reduzida à atribuição de importância, ou seja, o acontecimento é principalmente explicado pelas suas consequências, em termos gerais (aparecem variações muito grandes de sofisticação neste nível que vão desde ideias muito próximas da significância intrínseca até ideias de causalidade que incluem diferentes aspectos e escalas temporais);
- Nível 4 –A significância é contextual, fixa mas com a atribuição de diferentes gradações dentro da significância causal e contemporânea ou implicando a atribuição de vários tipos de significância. Neste nível, há a distinção entre tipos de significância mas sem que haja qualquer referência a conflitos entre as diferentes narrativas do acontecimento aquando da atribuição dos tipos de significância. É neste nível que surgem, para além da causal, as atribuições de significância padrão e / ou significância simbólica. Na significância padrão, o acontecimento é visto como um ponto de viragem a um ou vários níveis, um marco na História. Na significância simbólica, são consideradas as repercussões simbólicas do acontecimento como sejam “mostrou que...” ou “serviu de exemplo a, ou para ...”.
- Nível 5 – A significância é contextual e variável dentro de um tipo de significância ou através de vários tipos. Neste nível são considerados vários tipos de significância por referência a diferentes atribuições de significância e há, por vezes, alusão a conflitos entre as diferentes narrativas. Na análise do acontecimento é feita a alusão a diferentes graus de significância que ele pode assumir, dependendo do contexto a

partir do qual se analisa. São consideradas, em relação a um mesmo acontecimento, atribuições de significância causal contemporânea (quando se ponderam repercussões para as pessoas que o viveram), ou, para além dessa, a significância padrão (quando se analisa o impacto do acontecimento em termos de média e longa duração) e a significância simbólica (quando se consideram os efeitos psicológicos ou culturais do acontecimento nas gerações seguintes). A importância do acontecimento é relativizada em função da perspectiva passado / presente quando o sujeito considera os diferentes tipos de significância e os diversos graus de importância em função do contexto (ponto de vista) pelo qual se esteja a analisá-lo.

As conclusões a que esta investigadora chegou foram as seguintes:

1. A progressão das ideias dos alunos ingleses e espanhóis vai desde respostas que indicam ausência das noções de importância e de contextualidade, em termos históricos, não fazendo qualquer alusão a tipos de significância ou referindo apenas o tipo contemporâneo (níveis 1 e 2), até respostas que estabelecem um qualquer tipo de critério para atribuição de significância em diferentes contextos e mencionando vários tipos de significância (nível 5).
2. A existência de uma “fronteira” crucial alocada entre os níveis 4 e 5, quando os alunos aprendem que a significância de um qualquer evento histórico é relativa por referência ao seu contexto e a diferentes perspectivas que os relatos particulares podem implicar. A autora considerou esta “fronteira” evidente após a análise de dois indicadores: a) a constatação de que a significância é variável entre relatos e através dos vários tipos de significância; b) a alusão a vários tipos de significância para além do contemporâneo e causal.
3. Na amostra estudada, os alunos ingleses atingem níveis de progressão mais elevados, nos tipos de significância, em idades mais baixas que os alunos espanhóis. Esta diferença permanece consistente em ambas as tarefas propostas aos alunos. Contudo, nos 16-17 anos, a diferença entre os dois países reduz-se consideravelmente.
4. Por relação com a variabilidade de tipos de significância, o tipo de significância mais atribuído pelos alunos nas suas respostas é o contemporâneo e causal. A maioria dos alunos justifica a atribuição de significância a eventos históricos em termos causais, convocando as consequências desses eventos. Entre os alunos

mais novos, nos dois países, verifica-se uma forte tendência para atribuir significância exclusivamente em termos contemporâneos. Os tipos de significância padrão e simbólico para o presente e para o futuro são atribuídos, numa maior proporção, pelos alunos mais velhos que pelos mais novos ou de idades intermédias. A referência a estes tipos de significância são mais frequentes entre os alunos ingleses participantes do estudo, em todos os grupos e através de todas as tarefas (excepto para o 12º ano dos alunos espanhóis na tarefa sobre a Armada Invencível). Estas diferenças entre os dois países, nas duas tarefas, é mais notável na convocação da significância simbólica.

De acordo com esta investigadora, as investigações sobre a significância histórica podem ter importantes repercussões no ensino e aprendizagem da História por duas razões: primeiro, a nível da motivação pois se não houver significado, propósito, na história, qual o seu interesse em estudá-la?; Segundo, a nível do desenvolvimento do pensamento pois permite compreender como é que os estudantes raciocinam neste campo específico e que contributos dão para a compreensão do seu conhecimento histórico.

Barton & Levstik (2001)³⁴ investigaram “como jovens adolescentes (5º ao 8º ano) avaliavam a significância na História americana e como eles utilizavam a História para criar um sentimento de identidade colectiva”. Daí que as suas questões de investigação tenham sido:

- Que significado dão os jovens às ideias e às imagens sobre História que encontram nas escolas e fora delas ?
- Como é que jovens do 5º ao 8º ano de escolaridade avaliam a significância da História dos EUA e como a usam para criar um sentimento de unidade colectiva ?

Nessa investigação os autores trabalharam com uma amostra de 48 adolescentes americanos, de quatro níveis de escolaridade diferente, abarcando dos 5º ao 8º anos. Essa amostra tinha variedade étnica, ou seja, era composta por afroamericanos, índios, várias nacionalidades europeias e mistura destas últimas. Foram escolhidos alunos de escolas médias do centro ou norte do Kentucky (1 escola de cidade, 2 de ambiente rural com influências de populações suburbanas e rurais, 1 de artes criativas e de representação que incluía alunos de uma região urbana/suburbana).

³⁴ Esta investigação foi apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, em Março de 1997, com o título “*Middle Graders’s Explanations of Historical Significance*” e publicada em 1998 com o título “*‘It wasn’t a good part of history’: National identity and students’ explanations of historical significance*”. Em Portugal foi publicada em 2001 com o título indicado na bibliografia, tendo-se optado por esta versão.

Nos procedimentos, durante uma entrevista semi - estruturada, os investigadores propuseram aos alunos uma tarefa e colocaram-lhes uma série de questões com o objectivo de explorar o seu entendimento da significância histórica. Os alunos trabalharam em grupos de 3 / 4 elementos do mesmo sexo. Na tarefa, todos os grupos foram confrontados com as mesmas 20 imagens, legendadas, de factos e personalidades da História dos EUA. Foi-lhes pedido que, após a leitura das legendas, seleccionassem, de entre as 20 fornecidas, as 8 imagens que considerassem mais importantes para integrar uma cronologia dos últimos quinhentos anos da História dos EUA. A seguir foram-lhes feitas as seguintes perguntas:

1 – Porque escolheram essas imagens ?

2 – Que gravuras acham que as outras pessoa terão escolhido e porquê?

3 – Há algumas gravuras que pensem que ninguém escolheu ? Porquê ?

4 –Ocorre-vos alguma razão para alguém ter incluído esta ? (Apontando para uma das gravuras não seleccionadas)

5 – Há alguma coisa na História que não esteja em nenhuma destas gravuras e que pensem que devia ter sido incluída ?

6 – Se um grupo de (sexo oposto ao que está a ser questionado) estivesse a fazer isto, acham que faria escolhas diferentes das vossas ?

7 – Se miúdos pequenos, do 3º ou 4º ano, fizessem isto, o que pensam que seria diferente nas suas escolhas ?

8 – Se pessoas mais velhas, da idade dos vossos pais ou dos vossos avós, fizessem isto, o que pensam que seria diferente nas suas escolhas ?

9 – Quais são as coisas mais importantes sobre História que aprenderam na escola e porque é que pensam que são importantes ? Quais são as coisas menos importantes que aprenderam sobre História na escola e porque é que pensam que não são assim tão importantes ?

10 – Quais são as coisas mais importantes sobre História que aprenderam fora da escola ?

Os dados empíricos foram tabelados de acordo com as escolhas dos alunos. Foi feita uma primeira análise das respostas dos alunos e retiradas conclusões a partir dessas respostas, recorrendo a um processo de indução analítica. As notas das entrevistas foram categorizadas tendo por base conjuntos de características comuns. Os dados empíricos foram depois codificados e analisados usando o cross-case (ou seja cruzaram respostas e tarefas e agruparam) e a comparação constante.

Da análise dos dados, os investigadores puderam constatar que a maioria dos jovens, durante as suas escolhas, salientaram a origem e o desenvolvimento da estrutura política e social dos EUA bem como a constante expansão dos direitos, oportunidades e liberdades sociais na História do país. Assim, as gravuras mais escolhidas foram “Proclamação da Emancipação”; “Direitos Civis”; “Sufrágio” ; “Carta dos Direitos”; “Revolução Americana” e “II Guerra Mundial”, que os alunos consideraram evidenciar a superioridade moral do seu país. Outros alunos salientaram também a evolução tecnológica, bem como os seus efeitos na vida contemporânea, quando escolheram “Thomas Edison”; “Computadores”; “Avião” pois, no seu entender, provam a superioridade tecnológica dos EUA. Tanto nas escolhas como nas justificações que apresentaram os alunos convocaram e valorizaram os conceitos de liberdade, independência e progresso na compreensão que têm da significância histórica.

Imagens como “Elvis Presley” ; “Guerra do Vietname” e “O.J.Simpson” foram excluídas pelos alunos porque não as conseguiam associar à imagem de um progresso benéfico e contínuo que tinham do seu país. Consideraram-nas mudanças simples na cultura por oposição aos avanços tecnológicos e à expansão da liberdade.

A este propósito os investigadores consideram que, se os alunos têm dificuldade em associar este tipo de personalidade/facto à sua imagem de progresso histórico benéfico, é porque na escola não são confrontados com várias explicações históricas para os mesmos factos e pessoas, por forma a compreenderem que não existe apenas uma explicação válida, podem até existir várias e contraditórias entre si. Por outro lado é preciso que os alunos entendam que a História nem sempre caminha no sentido do bem comum e do progresso. Por isso propõem que:

Uma forma de ajudar os alunos a contemplar alternativas é expô-los directamente à complexidade e diversidade das perspectivas que sempre existiram. As escolas devem evitar reforçar percepções simplistas de acontecimentos históricos nos quais as pessoas trabalham juntas num consenso feliz para garantir a liberdade, igualdade e oportunidade. (...) O entendimento dos alunos da História seria mais completo se soubessem que o passado tem sido caracterizado por discórdias bem como por consenso, por recuos bem como por avanços, por restrições e expansões de oportunidades. (p. 228)

Outra constatação dos investigadores foi que os alunos têm dificuldade em conciliar as suas próprias perspectivas da História com as apresentadas na escola pelo currículo escolar. Verifica-se o mesmo com a significância histórica apresentada pela escola e a compreensão que têm dela. Isto parece ter a ver quer com as suas experiências quotidianas extra-escolares, quer também com o facto de se identificarem mais com a História vernacular do que com a História oficial.

Para ultrapassar este problema e permitir aos alunos uma melhor compreensão quer da História quer do papel que ela tem no seu quotidiano, os investigadores propõem que os professores promovam, nos seus alunos, o desenvolvimento de um espírito crítico por forma a permitir-lhes a discussão e especulação sobre as suas perspectivas da História, a sua compreensão da significância histórica e da História vernacular e oficial.

Haydn, Arthur & Hunt (2001) na sua obra “Learning to teach history in the secondary school” realçam várias aspectos que os professores devem ter em conta quando abordam o conceito de significância com os seus alunos. A saber:

- a) Em História há eventos e processos de mudança que os historiadores consideram ser mais importantes que outros;
- b) Existem critérios de avaliação da significância histórica de eventos e processos de mudança;
- c) A significância histórica não é estática, ou seja há eventos que podem ter sido considerados importantes no passado e que na actualidade não são e a vice-versa também pode acontecer;
- d) A significância histórica pode, e varia, em função do que as pessoas sentem e pensam pelo que diferentes pessoas podem atribuir diferente importância a eventos e processos históricos;
- e) A significância histórica deve ser contextualizada a fim de tornar compreensível diferentes atribuições;
- f) A significância histórica também é condicionada pelo contexto em que decorreu e forma como foi conduzida a investigação histórica do evento ou processo histórico;
- g) A significância simbólica aparece muitas vezes associada a factos considerados relativamente secundários e que, no entanto, assumem considerável importância para as pessoas;
- h) A significância de um evento ou processo histórico não deve ser confundida com as consequências desse mesmo evento ou processo;
- i) A significância histórica de um evento resulta, habitualmente, da rede de ligações e / ou consequências que se estabelece entre esse mesmo evento e outros.

O conflito religioso na Irlanda do Norte, embora não sendo o único, tinha desempenhado um papel muito importante na percepção do que eram e o que resultava importante para estes estudantes. Isto porque aquando da selecção e justificação das escolhas feitas, um grupo de jovens estudantes as associou com os problemas da sua Barton & McCully (2002), no seu estudo intitulado “Secondary students’ perspectives on history and identity in Northern Ireland” debruçaram-se sobre as relações que alunos a finalizar o seu ensino secundário, após três anos de estudos, estabeleciam entre História e Identidade. Não sendo directamente sobre a significância histórica, esta investigação tinha implícita a aplicação desse conceito.

Este estudo envolveu 253 alunos, provenientes de comunidades conflituosas e não conflituosas, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos que foram entrevistados em pares. Foi-lhes proposto, como tarefa, a selecção de imagens relacionadas com a sua identidade e a sua comunidade de pertença e, através de resposta múltipla e da justificação das escolhas realizadas, os investigadores chegaram às seguintes conclusões:

- 1) comunidade, chegando mesmo um dos grupos a identificar como sua comunidade de pertença, a nacional e religiosa (Irlandesa, católica, nacionalista ou Ulster, protestante, unionista);
- 2) Os estudantes protestantes identificaram-se, mais frequentemente, com o período Plantation e 2ª Guerra Mundial, articulados com itens do currículo escolar como a Batalha de Boyne, de Somme ou o Rei William. Nos estudantes católicos, por seu lado, as escolhas mais frequentes recaíram sobre aspectos da História contemporânea não ensinada na escola, nem integrante do currículo escolar. Contudo, estes dois investigadores ressaltam que estes dois blocos não são “monolíticos nem mutuamente exclusivos” e não ultrapassam os 40 % da amostra tendo, a par destes, surgido uma variedade de opiniões e pontos de vista que indicavam “uma posição mais crítica da significância dos eventos do passado”.

Na sequência destas conclusões, os investigadores sugerem, por um lado, um tratamento sistemático de eventos do passado que possam ser controversos mas sempre em articulação com o presente e de acordo com uma abordagem multiperspectivada; por outro, uma particular atenção à forma como se faz a fundamentação histórica no estudo quer desses eventos quer da sua articulação com o presente; finalmente, sugerem ainda que a adolescência parece ser o período crítico durante o qual as ligações à comunidade histórica se consolidam, pelo que há que ter em conta esse factor.

Por outro lado, alguns dos estudos realizados por Barton, (1999 e 2003) levaram-no a concluir que existe uma complexa relação entre história, identidade e cidadania. Os alunos, por ele questionados, salientaram factos nos quais as duas comunidades religiosas se uniram pela defesa do seu país, como na I e II Guerras Mundiais. Contudo, os alunos Protestantes enfatizam mais a origem política da Irlanda do Norte e os alunos Católicos focam mais a igualdade de direitos e a honestidade.

Yeager, Foster e Greer (2002) no seu estudo intitulado “How eight graders in England and the United States view historical significance” investigaram o pensamento destes alunos sobre a forma como atribuíam significância histórica a eventos da história aprendidos na escola e que critérios se encontravam subjacentes a essa atribuição.

Estes investigadores partiram das seguintes considerações:

1. Muitas vezes o que os alunos consideram mais importante provém das aprendizagens escolares e, portanto, do que os manuais, currículos e decisões políticas subjacentes determinou como importante;
2. Os factores socioculturais como a classe social, a raça, a cultura popular, os mass media e a família parecem também influenciar os alunos.

Assim levantaram as seguintes questões de investigação: O que os alunos aprendem sobre História na escola é percebido como importante ?; A cultura popular e os mass media condicionam a sua atribuição de significância histórica ?; Que peso têm a família e a história pessoal nessa atribuição?

A amostra deste estudo foi constituída por 2 turmas, uma inglesa e outra norte-americana, num total de 44 jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, a quem foi pedido que, de entre 47 eventos históricos do século XX³⁵, escolhessem os 10 que considerassem ter maior significância histórica e justificassem a selecção feita. Em seguida, de entre os 10 eventos seleccionados, apontassem os que consideravam mais importantes e porquê.

A recolha dos dados foi feita em separado, por país, por forma a clarificar eventuais relações entre a atribuição de significância histórica e a cultura de cada país por um lado e, por outro, os métodos de ensino e aprendizagem ingleses e americanos.

³⁵ Os investigadores, na selecção dos eventos utilizaram como critérios: o que os manuais escolares ingleses e norte-americanos destacavam como mais importante; os destaques, para este período histórico, dos currículo dos dois países; e factos recentes que os investigadores consideraram ter importância salientar.

No tratamento dos dados foi feita uma primeira análise a que se seguiu uma entrevista a 7 alunos de cada turma, seleccionados de acordo com os seguintes factores:

- Alunos que apontaram factos não incluídos na lista;
- Alunos que representavam as escolhas realizadas pela turma;
- Alunos que indicaram eventos considerados não importantes pelos colegas.

Os resultados desta investigação permitiram concluir que:

1. A significância histórica é um dos processos utilizados pelos alunos para compreender os eventos históricos;
2. A atribuição de significância histórica pelos alunos é feita de acordo com:
 - a) Os seus interesses pessoais;
 - b) O que aprenderam na escola;
 - c) As relações que estabeleceram entre esses eventos e o presente.
3. Os alunos americanos declararam ter aprendido mais sobre a História do século XX, embora a televisão, a família e a internet também tenham contribuído, enquanto que os alunos ingleses afirmaram ter aprendido mais sobre esse período da História fora da escola, com programas televisivos, internet, livros de história ou até mesmo conversas com familiares.
4. O facto mais relevante, para a maioria dos alunos ingleses, foi a morte da princesa Diana, logo seguido das duas guerras mundiais e dos avanços técnicos, médicos e científicos. Segundo os investigadores, estas escolhas justificam-se, no primeiro caso, devido à enorme cobertura feita pelos mass media e, no caso da terceira, porque, segundo os próprios jovens, a vida melhorou em relação ao que era no passado. Quanto a eventos que não constavam da lista, apareceram datas de nascimento, de morte ou de casamento de familiares. Finalmente, os jovens alunos ingleses atribuíram maior significância a eventos da História inglesa e do Reino Unido do que do resto do mundo, o que se explica, de acordo com os investigadores, porque, tanto no caso anterior como neste, a significância histórica se faz, muitas vezes, através do papel e sentimentos do “eu” no contexto dos eventos históricos.
5. Os alunos americanos salientaram como eventos históricos mais relevantes a 2ª Guerra Mundial, seguida da Grande Depressão, da 1ª Guerra Mundial e dos avanços tecnológicos, científicos e médicos. Os investigadores, a este propósito, sublinharam que são precisamente os temas do século XX que são estudados pelos alunos

americanos no 8º ano. Ao contrário dos alunos ingleses, foram poucos os alunos que seleccionaram eventos internacionais que não envolvessem os E.U.A. e nenhum indicou factos relacionados com acontecimentos pessoais e / ou familiares. Estes alunos utilizam o “nós” e o “nosso” o que reflecte, segundo os investigadores, uma identificação com a história do país e uma visão centrada na história dos E.U.A.

Todos os alunos participantes deste estudo atribuem importância ao estudo da História porque

- ❑ Ajuda a compreender os eventos do passado;
- ❑ Permite retirar lições de moral e ajuda a tomar decisões no presente.

Para além disso, a significância histórica é atribuída em função do número de pessoas que afectou ou na medida em que marcou o presente, ou seja, de acordo com os critérios de quantidade e relevância indicados por Partington.

Estes resultados levaram estes investigadores a recomendar aos professores de História a abordagem da significância histórica com os alunos como forma de melhor compreenderem os processos históricos e a sua importância para a compreensão do presente.

Mimi Coughlin (2002) realizou um estudo qualitativo com professores de História do ensino secundário, nos Estados Unidos, e intitulado “What counts and why ? Exploring historical significance as constructed by secondary united states history teachers”.

A investigadora tentou perceber, ao realizar este estudo:

- Até que ponto as experiências culturais dos professores, provenientes dos seus lares, ambientes familiares e comunidades sociais em que se inseriam, influenciavam o conhecimento que tinham da História dos E.U.A.;
- Em que medida essas experiências culturais influenciavam as suas interpretações dessa mesma História;
- Que objectivos pessoais evidenciavam quando leccionavam essa História;
- Procurou, ainda, perceber as posições sócio-culturais destes profissionais sobre a formação da política, economia e instituições sociais norte americanas.

A este propósito a autora esclareceu que utiliza os conceitos de “identidade” e “ideologia” com o seguinte sentido: o primeiro como englobando o conhecimento e o significado da complexidade material, social e biológica das experiências humanas; o segundo como capacidade

humana para deduzir uma perspectiva política, económica, social, linguística e cultural. Por isso, estabeleceu como objectivo principal do estudo:

- ❖ Perceber qual a influência da identidade e da ideologia dos professores na construção que fazem da História dos E.U.A., como a compreendem, a representam e a leccionam.

Para conseguir explorar todas estas ligações, a investigadora baseou a sua pesquisa na história de vida e na pesquisa da narrativa dos professores. Nesse contexto, procurou saber que histórias os professores de História contavam de si mesmos aos seus alunos e o que consideravam importante no seu passado e porquê. Esta procura é importante porque lhe permitia ter acesso à compreensão e representação do significado histórico que esses mesmos professores tinham da História dos E.U.A.

Este estudo envolveu todos os professores de História das escolas secundárias públicas, privadas e religiosas do estado de Rhode Island. A escolha desta amostra ficou a dever-se à proximidade geográfica da investigadora bem como à existência de uma considerável autonomia curricular e instrutiva nas escolas deste estado.

Neste estudo, a investigadora utilizou instrumentos qualitativos e quantitativos para a recolha e interpretação dos dados.

Numa primeira fase usou um questionário escrito. Este questionário estava dividido em três partes: na primeira, os professores eram questionados, na modalidade de resposta fechada, sobre o seu sexo, idade, raça, etnia, anos de serviço no ensino, experiências pessoais e familiares com a imigração e o exército, a experiência militar dos pais, ocupação dos pais e sua educação; na segunda parte, ainda sob a forma de resposta fechada, foram questionados sobre a localização e a descrição da sua escola e dos seus alunos (nomeadamente a que raça, etnia, classe social pertenciam e que planos pós-secundário tinham), da ordenação que faziam dos objectivos e das prioridades do seu ensino da História dos E.U.A.; finalmente, na terceira parte foram-lhes colocadas duas questões abertas (1-Que aspectos da sua história de vida influenciam o seu ponto de vista acerca do que é importante para ensinar aos seus alunos? 2-Que recursos de informação, ou tipos de materiais curriculares, pensa serem importantes para utilizar com os seus alunos?).

Numa segunda fase, ocorrida após o preenchimento do questionário, realizou entrevistas durante as quais encorajou os professores a reflectirem sobre as suas experiências do ensino da História do E.U.A., dentro e fora da sala de aula; a forma como narravam essa História; como construíam a significância histórica do que narravam, para eles mesmos e para os seus alunos.

O questionário proporcionou dados sobre a história de vida dos professores e a entrevista forneceu dados sobre as suas narrativas.

Da análise dos dados recolhidos a autora pôde constatar que:

- I. A maioria dos professores considera como objectivo principal da História dos E.U.A.:
 - A preparação dos alunos para a cidadania;
 - A preparação de estudos pós-secundários;
 - O desenvolvimento do conhecimento/cultura geral e interesse dos alunos.
- II. Esses professores consideram prioritário no ensino da História do país:
 - A Democracia americana (66%);
 - O papel dos E.U.A. na economia mundial (56%);
 - Os Direitos e Liberdades civis (52%).

As conclusões da investigadora foram as seguintes:

- Os professores quando atribuem significância à História dos E.U.A recorrem às suas experiências pessoais e às dos seus familiares que vão, por isso, enformar não só o tipo de conhecimento que constróem como influenciar a sua pedagogia.
- Aquilo a que atribuem maior significância na História dos E.U.A está profundamente relacionado com as suas identidades, ou seja com as suas experiências de vida, histórias familiares, experiências culturais.
- Os professores que participaram no estudo constróem imagens da História dos E.U.A que evidenciam narrativas dominantes de progresso, de dever e de meritocracia reflectindo nessas imagens a forma como entendem a sua própria vida e história familiar.
- Consideram que o conhecimento histórico que constróem, pessoalmente, é significante e entendem-no como proveitoso para o conhecimento histórico dos seus alunos.

Por conseguinte, os professores revelam a convicção que o que é significativo em História é interessante e atractivo para os seus alunos. Esta convicção resulta de se reverem, a si e às suas famílias, na história do passado americano.

Phillips (2002), no seu artigo intitulado *Historical significance – the forgotten ‘key element’*, questiona a frequência e regularidade com que os Departamentos de História discutem a qualidade da pesquisa e dos processos de ensino por comparação com a significância histórica. Sendo frequente discutir-se, nesses departamentos, como é que os alunos aprendem “as causas” ou

exploram as ligações entre a sua aprendizagem e o seu crescimento em termos de compreensão histórica, o mesmo não acontece em relação à significância histórica. No entanto, desde 1991, que o curriculum aprovado para o nível de ensino dos 11-14 anos, em Inglaterra e Gales, dá tanta atenção a um como a outro conceito.

Este artigo surge no contexto da exposição pública dos resultados, em pequena escala, do projecto de investigação intitulado Total History Experience sediado na Universidade de Gales, Swansea, e cuja meta principal era demonstrar formas efectivas de a investigação ser utilizada para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da História.

O projecto considerou várias implicações para a educação histórica, sendo apenas uma delas analisada no presente artigo - o ensino da significância histórica e a sua utilidade para promover a educação para a cidadania.

Argumentando que o conceito de significância histórica tem, erradamente, sido negligenciado como um dos pilares fundamentais que compõem a estrutura conceptual da disciplina, propõe-se, através da abordagem dos princípios subjacentes a actividades práticas que exemplificará, oferecer modelos de ensino para explorar com os alunos a ideia de significância histórica, articulando-os com a educação para a cidadania.

Segundo este investigador, a significância histórica está no cerne das interpretações históricas e só se compreende a pouca atenção dada a este conceito devido a:

- a) No período de debate sobre a selecção de conteúdos, a significância ter sido, inevitavelmente, preterida em favor da interpretação histórica;
- b) Este conceito não ter sido adequadamente teorizado pelo que o seu potencial prático e utilidade não foi devidamente avaliado.

Assim, no seguimento dos trabalhos desenvolvidos por Partington e Hunt, este artigo tem como um dos objectivos principais reflectir e apresentar propostas concretas sobre o conceito, reequilibrando os debates teóricos em torno de conceitos estruturais da História.

Salientando o contributo de Partington, nesta área, Phillips lembrou os critérios de significância definidos por esse autor e sublinhou o seu grande objectivo que era apresentar uma justificação fundamentada para encarar o estudo da História como importante em si mesmo. Na sequência desse contributo, Hunt utilizou a significância histórica para fortalecer o ensino de uma vasta série de temas históricos ao mesmo tempo que argumentava que, ao enfatizar a significância histórica dos eventos, mudanças e pessoas só se iria aumentar a qualidade da aprendizagem e, de um modo geral, clarificar, junto dos alunos, o valor e utilidade de estudar História.

Phillips descreve as actividades e estratégias pedagógicas utilizadas no Projecto Total History Experience para desenvolver temas como a 1ª Guerra Mundial, a Revolução Industrial, o combate ao racismo ou às versões oficiais dos manuais escolares sobre as Cruzadas do Ocidente Cristão.

Quer as actividades, quer os materiais elaborados, quer mesmo as estratégias definidas tiveram subjacente a aplicação literal dos critérios de Partington. Assim, a título meramente exemplificativo, para a 1ª Guerra Mundial foi colocada a grande questão “Por que é que a 1ª Guerra Mundial foi chamada de Grande Guerra ?” a que se seguiram “pequenas questões”:

1. Importância – uma visão dos grandes acontecimentos da 1ª Guerra levaram à seguinte questão “Quem foi mais afectado pela Guerra?”;
2. Profundidade – pela análise de uma série de diferentes relatos contemporâneos da Guerra, perguntaram “Como é que as vidas das pessoas mudaram ?” ;
3. Quantidade – pela análise de documentos da Frente Ocidental e da retaguarda, consideraram “Quantas pessoas foram afectadas pela 1ª Guerra ?”;
4. Durabilidade – pelo estudo de relatos, nos jornais, sobre as comemorações anuais do Armistício e análise das pedras tumulares dos soldados mortos em combate, perguntaram “Por que é importante recordar a 1ª Guerra ?”;
5. Relevância – considerando as consequências a longo prazo, pediram aos alunos para reflectirem um pouco mais considerando “Por que é importante estudar a 1ª Guerra ?”.

Utilizaram-se materiais tão diversificados como jornais de épocas diferentes; “jelly babies”, que eram distribuídas aos alunos nas escolas para comemorar o Armistício; uma canção intitulada “If you tolerate this ?” que fala da Guerra Civil espanhola e da importância de manter a memória dos acontecimentos; e cartões em que se propunha aos alunos que, em grupo, analisassem a significância da Guerra considerando o significado da palavra GRANDE (em inglês GREAT, dividida por cartões cada um com uma palavra iniciada por uma das letras, ou seja, **G**roundbreaking; **R**emembered by all; **E**vents that were far reaching; **A**ffected the future; **T**errifying).

Este projecto que envolveu alunos, professores e professores estagiários demonstrou a validade da abordagem da significância histórica, de várias maneiras. Ao teorizar-se sobre o que se entende por significância histórica e aplicar-se essas ideias em contextos práticos, a pesquisa mostrou que o conceito pode ser utilizado para:

- Mostrar aos alunos a relevância da História e, com isso, aumentar a motivação para a sua aprendizagem;
- Planear questões que forneçam oportunidades interessantes para um maior e mais significativo questionamento do passado;
- Mudar a percepção entre alguns professores e alunos de que alguns temas da História são desinteressantes e irrelevantes;
- Demonstrar as ligações entre as perspectivas local – nacional – internacional;
- Fornecer oportunidades de abordar assuntos relacionados com a cidadania como as comemorações, a consciência global e o anti-racismo.

Em Portugal, Castro (2003) no seu artigo “Na encruzilhada das competências específicas em História – As questões da Significância Histórica” propôs-se, face à inexistência, na época, de dados empíricos sobre alunos portugueses nesta área, desenvolver um estudo exploratório envolvendo 21 alunos do 9º ano de uma Escola E. B. 2,3 de Matosinhos.

Integrado na abordagem das competências específicas da História para o Ensino Básico português, este estudo teve como objectivo iniciar um trabalho de preparação de instrumentos de recolha de dados, pelo que

Os dados que aqui serão mencionados fornecem pistas de trabalho, que embora não permitam ainda conclusões precisas sobre o assunto podem constituir no entanto, um exemplo, de como é possível partir da sala de aula e das ideias dos alunos e das suas concepções, para uma reflexão mais objectiva sobre uma das dimensões da significância histórica. (p. 19)

Como instrumento de recolha de dados utilizou um questionário, dividido em quatro núcleos de questões. A saber:

1. Questões sobre a importância da História, enquanto disciplina e enquanto cadeira curricular do Ensino Básico, e sobre a utilidade que os alunos atribuem ao conhecimento histórico;
2. Questões sobre as áreas temáticas de que mais gostaram e consideraram mais importantes ao longo do 3º Ciclo, bem como as respectivas justificações;
3. Questões que procuravam detectar possíveis áreas temáticas que gostariam de ver abordadas ao longo da sua formação escolar e razões para as selecções efectuadas;

4. Questões a indagar quais as fontes de informação utilizadas pelos alunos, fora da escola.

Os dados foram analisados por núcleos de questões e, quando adequado, na dupla vertente de: a) o que mais gostam, b) o que consideram mais importante.

Assim, os resultados obtidos foram os seguintes:

Para o 1º núcleo de questões, os alunos consideraram, na sua maioria, a disciplina de História importante. Quanto à sua utilidade, apontaram razões como fornecer cultura geral, informação e conhecimento sobre o passado / antepassados, quer se tratasse da História de Portugal, quer se estivessem a referir à História “Universal”.

Para o 2º núcleo, os alunos quer na vertente a) quer na b) referiram o passado recente. Contudo, quando analisadas mais de perto as respostas dos alunos, fica-se com uma ideia mais nítida daquilo a que os alunos atribuem mais importância. Assim, no que mais gostaram, os alunos mencionam a Pré-História, as Civilizações Egípcia, Grega e Romana a par com os Descobrimentos portugueses e as duas Guerras Mundiais. Quanto ao que consideraram mais importante, maioritariamente, mencionam as duas Guerras Mundiais e os Descobrimentos portugueses. As justificações, nas duas vertentes assemelham-se bastante, ressaltando a investigadora, no entanto, que:

O núcleo da importância [aponta] sobretudo, para padrões de ideias de algum modo estereotipadas, relacionadas com o impacto que determinados acontecimentos tiveram no mundo da altura, distinguindo-se porém em algumas respostas, esse impacto relativamente às consequências que produziram no mundo em que vivemos. (p.19)

Para o 3º núcleo, os alunos referiram, maioritariamente, temas ligados à História das Ciências, seguidos de longe por temas da História das Técnicas, História da China ou de África, dos países pobres ou História do Desporto (p. 19).

No 4º núcleo, a maioria dos alunos apontou os programas televisivos, seguidos do cinema, museus e monumentos., destacando-se estes dois últimos. A investigadora salienta, no entanto, que 25% da amostra referiu a família como fonte de informação sobre o passado.

Estes dados, pese embora a sua provisoriedade, permitiram a Castro sublinhar as seguintes ideias:

- Se o primeiro núcleo de questões permite concluir que para os alunos deste estudo a História é importante, o segundo núcleo, através do cruzamento de alguns dos dados,

permite clarificar alguns dos padrões de ideias que emergiram das respostas dadas. Assim, no que concerne à escolha dos temas considerados importantes, as concepções encontram-se, num primeiro nível de distinção, muito próximo da posição subjectivista avançada por Seixas (1997), uma vez que foram condicionadas por interesses pessoais; num segundo nível, em que os temas seleccionados foram-no em função das repercussões que tiveram para muita gente, emerge uma posição próxima da objectivista sofisticada, também de Seixas (1997). Estas conclusões levam a investigadora a considerar existir “uma consciência latente de significância histórica” (p.20).

- É fundamental e indispensável o levantamento e análise das ideias dos alunos para o trabalho do professor de História, nas aulas, pois desconhecem-se as ideias dos alunos sobre significância histórica, bem como a rede complexa de conceitos a que recorrem para operacionalizar o conhecimento histórico.
- A atribuição de significância histórica aos eventos passados pode vir a ser um dos contributos fundamentais da História para a formação de alunos globalmente competentes.

Também em Portugal Monsanto (2004) propôs-se, numa investigação que viria a constituir a sua tese de mestrado, explorar e compreender como os alunos abordam a questão da Significância Histórica no contexto da História de Portugal. Tentou também perceber que formas de orientação o aluno segue bem como o peso de vários factores como o sexo, a idade, as vivências extra-escolares quando aborda a questão da significância histórica de factos da História nacional.

Neste estudo, que é qualitativo e descritivo, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1 – Como abordam os alunos a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal ?

2 – Existem diferenças na forma como os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e os do Secundário abordam a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal?

3 – Os alunos quando abordam a questão da significância histórica são condicionados pela idade, pelo sexo, pelo seu desenvolvimento cognitivo e pelas suas vivências extra-escolares?

A amostra de alunos participantes deste estudo era constituída por 20 alunos do sexo feminino e 20 do sexo masculino, distribuídos por duas turmas, uma do 3º Ciclo do Ensino Básico e

outra do Secundário, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, de duas escolas públicas do norte.

A turma do Ensino Básico, do 9º ano, foi escolhida segundo critérios de aproveitamento e idade. Assim o aproveitamento dessa turma era médio e tinha apenas 3 repetentes de 9º ano para que não houvesse grande disparidade de idades. Os restantes alunos eram, 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades entre os 14 e os 18 anos.

A turma do Secundário, de 12º ano, era a única turma desse ano com disciplina de História. Apesar de composta por 28 alunos, só 20 participaram neste estudo (os restantes só frequentavam algumas disciplinas e não a de História) e estavam distribuídos da seguinte forma: 15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades entre os 17 e os 19 anos.

Nos procedimentos a investigadora propôs aos alunos que participaram no estudo a realização de uma tarefa de papel e lápis e uma entrevista semi - estruturada. A tarefa foi adaptada de Seixas (1997) à realidade portuguesa e à História de Portugal.

Numa primeira parte a tarefa consistiu na criação, por cada aluno, de uma lista de factos da História de Portugal que considerasse mais significativos e que deviam ser ordenados por ordem de importância para ele, sendo o primeiro o mais significativo e o último o menos significativo. Se o aluno considerasse haver ligação entre os factos devia mostrá-lo desenhando setas de ligação entre eles. Esta parte da tarefa foi proposta ao aluno através de uma questão aberta.

Na segunda parte os alunos eram confrontados com uma lista de 21 factos da História de Portugal ordenados cronologicamente e, através de uma questão fechada, deviam assinalar os que já tinham ouvido falar e, depois, responder a sete questões abertas relacionadas com os factos da lista. As questões eram do tipo “Qual o facto mais significativo ? Porquê ?” , “O menos significativo ? Porquê?”.

A metodologia seguida neste estudo consistiu numa análise descritiva, transversal, comparativa e qualitativa dos dados empíricos. Foi ainda feita uma abordagem quantitativa simples de todos os dados recolhidos.

Os dados empíricos recolhidos com a tarefa de papel e lápis foram submetidos a uma primeira análise que teve como critérios:

- a) Focalização temporal;
- b) Focalização temática;
- c) Coerência em todos os campos.

Durante esta primeira análise, na parte I (lista elaborada pelos alunos) a investigadora procedeu ao levantamento dos factos mais significativos para os alunos, verificou se foram estabelecidas ligações entre eles e a origem das suas escolhas. Na parte II da tarefa, a investigadora procedeu ao levantamento dos factos mais e menos significativos para os alunos, verificou a origem das suas opções e criou categorias para essas respostas.

Essas categorias foram criadas por cinco motivos: 1-classificar os dados descritivos; 2-facilitar a interpretação e compreensão das justificações dos alunos; 3- alcançar uma compreensão sintética e rápida da forma como os alunos abordam a questão da significância histórica; 4-entender noções que são convocadas pelos alunos quando abordam a questão da significância histórica no contexto do estudo; 5-ajudar a situar a compreensão dos alunos sobre a significância histórica no contexto das cinco posições propostas por Seixas (1997).

Por fim, para esclarecer alguns aspectos menos claros das respostas dos alunos, foi feita uma entrevista não estruturada, pela investigadora, a 31% dos alunos envolvidos no estudo.

Depois a investigadora verificou se havia coincidências entre as escolhas das partes I e II de forma a poder estabelecer comparações entre as duas turmas.

A investigadora chegou às seguintes conclusões na busca de respostas às questões de investigação colocadas :

1. Como abordam os alunos a questão da significância histórica ?

- a) Os alunos são influenciados, nessa abordagem, pela Escola e pelas vivências extra – escolares (experiências quotidianas exteriores à escola, da cultura extracurricular de referência, do contexto social dos alunos como sejam a família, os seus pares, os mass media, as recreações históricas e visitas a museus, a internet, etc.). Esta conclusão coincide com a de Cercadillo (2000) para os alunos espanhóis e ingleses;
- b) Os alunos convocam noções de progresso / desenvolvimento, declínio, contemporaneidade e causalidade. Esta constatação é confirmada mais uma vez pelo estudo de Cercadillo (2000);
- c) A noção de causalidade é convocada pelos alunos quando os alunos abordam a significância histórica de factos particulares da História de Portugal;
- d) Na atribuição de maior significância a maioria dos alunos convoca as noções de progresso / desenvolvimento e contemporaneidade. Na atribuição de pouca

significância a maioria dos alunos convoca a noção de declínio. Estas duas conclusões do estudo definitivo verificaram-se também no estudo exploratório;

- e) Nas justificações apresentadas há coincidência de categorias que apontam, na sua maioria, no sentido do desenvolvimento ou do declínio do país;
- f) Os alunos estabelecem relações entre o passado e o presente quando abordam a significância. Barton (2003) chegou às mesmas conclusões com os alunos da Irlanda do Norte;
- g) Existem importantes diferenças na forma como os alunos abordam a questão da significância histórica. À semelhança de Peter Seixas (1997) também a investigadora verificou a existência de dois tipos de orientações no que respeita à compreensão da significância: a subjectivista e a objectivista. A subjectivista, menos sofisticada, por sua vez, dividiu-se em subjectivista básica e subjectivista sofisticada. A objectivista, mais sofisticada, também se dividiu em objectivista básica e objectivista sofisticada. Tal como verificou Seixas (1997) surgiu, ainda, neste estudo, um grupo que transcendeu essa dicotomia tendo seguido a posição narrativista, a mais sofisticada de todas as posições.

2. Existem diferenças na forma como os alunos do 3º Ciclo do ensino básico e os do ensino secundário abordam a questão da significância histórica ?

- a) Existem diferenças claras pois a maioria dos alunos da turma de 9º ano segue a posição subjectivista básica e na do 12º a maioria segue a posição objectivista sofisticada. Dois alunos desta turma seguem a posição mais avançada de todas, a narrativista. Essas diferenças esbatem-se, no entanto, quando se verifica que a maioria dos alunos foi influenciada pela Escola e pelas suas vivências extra – escolares nas escolhas e respectivas justificações. Estas conclusões vão de encontro a conclusões semelhantes de Pais (1999).

3. Os alunos quando abordam a questão da significância histórica são condicionados pelo sexo, pelo seu desenvolvimento cognitivo e pelas suas vivências extra – escolares ?

- a) A investigadora constatou que todos essas variáveis interferem na compreensão da significância histórica o que é detectado nas suas escolhas, na argumentação e na justificação das mesmas, bem como nas noções convocadas e, por conseguinte, nas posições que seguem.

Ferreira (2005) desenvolveu um estudo de caso, na linha da investigação qualitativa, descritiva. Utilizando como amostra 6 alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino da História (professores-estagiários) da Universidade do Minho, este estudo teve como objectivo compreender o tipo de significância histórica e de significância pedagógica que estes candidatos a professores atribuem durante a planificação de aulas sobre o subtema “ Entre a Ditadura e a Democracia – Edificação do Estado Novo” .

Utilizou como instrumentos de recolha de dados a entrevista semi-estruturada individual, numa primeira fase, seguida, de uma discussão inter pares sobre o trabalho desenvolvido, numa segunda fase, para responder às seguintes questões de investigação:

- Que atribuição de significância histórica e pedagógica estão presentes, nos professores estagiários, aquando da planificação de uma aula ?
- Como interagem os professores estagiários, em contexto de discussão colaborativa sobre a significância histórica e pedagógica ?

Na análise do conceito estrutural de significância histórica partiu da categorização apresentada por Cercadillo (2000), adaptando-a aos dados empíricos e alterando alguns dos seus indicadores para analisar os movimentos discursivos dos professores. Assim utilizou as seguintes categorias para analisar a significância histórica: Contemporaneidade, Pessoal, Causal, Padrão, Simbólico, Profundidade e Temporalidade. Para a análise da atribuição da significância pedagógica construiu um sistema de categorias e definiu indicadores para cada uma delas. As categorias construídas foram: Formação Pedagógica; Perfil Pessoal / Social; Institucional; Cultura Escolar; Prática Pedagógica e Concreta. Finalmente, recorrendo a categorias propostas por Couglin (2000) adaptadas a este estudo, definiu categorias para Opção Profissional. Foram elas: Professor; Família; Mass Media / Cultura; Pessoal (natureza do saber).

Ferreira, com este estudo, encontrou as seguintes respostas para as questões de investigação colocadas:

✓ Na atribuição de Significância Histórica concluiu que, nos seis professores da amostra, as categorias Causal e Simbólica foram as mais presentes. A Causal foi a que mais apareceu nos protocolos embora, em todos os professores tenham surgido movimentos discursivos com enunciados relativos à categoria Simbólico. As categorias Contemporaneidade, Padrão e Profundidade foram as que menos apareceram, inferindo, com isso, uma deficiente formação reflexiva sobre o conhecimento histórico e os modos como se constrói. Fundamenta esta inferência com a fraca presença da categoria Contemporaneidade.

✓ Num outro registo distanciando-se da pesquisa em cognição histórica, a atribuição de Significância Pedagógica, os seis professores-estagiários apresentam, nos seus enunciados discursivos, factores originários dos perfis específicos dos seus alunos, pelo que a categoria que mais se destaca é a Prática Pedagógica com enunciados “evocando o tipo de perfil de aprendizagens dos alunos” (p. 241), com razões de natureza pedagógica dos professores. Por outro lado, a categoria que apresenta maior número de movimentos discursivos é a Formação Pedagógica, se bem que a categoria Cultura Escolar também seja bastante frequente. A categoria Institucional apenas foi mencionada por um professor-estagiário, no protocolo da entrevista. Estas constatações levam a investigadora a afirmar que “a preocupação dominante dos professores-estagiários centra-se no perfil dos alunos e nas suas consequências na aprendizagem”, quando leccionam sem supervisão pedagógica, e no rigor científico dos conteúdos históricos e cumprimento do plano de aula, quando têm aulas assistidas. Os discursos dos professores não parecem associar, no entender de Ferreira, o desenvolvimento de competências nos alunos à natureza dos conhecimentos históricos e, portanto, utilizaram como ponto de partida da planificação das aulas as narrativas dos manuais e só depois, decidiram as estratégias/ actividades a adoptar e as competências a desenvolver.

✓ Na resposta à 2ª questão (como interagem os professores estagiários, em contexto de discussão colaborativa, sobre a significância histórica e pedagógica) a investigadora constatou que, não só os argumentos utilizados antes para justificar a atribuição de significância histórica não são mais desenvolvidos, como são preteridos em favor da vertente pedagógica. Predominam, neste contexto, as descrições dos planos de aula e / ou esclarecimento e confronto, num dos núcleos de estágio observado. Propõe, por isso, aos supervisores mais práticas reflexivas que contemplem o antes, durante e após acções pedagógicas.

Chaves (2006) desenvolveu um estudo de natureza descritiva, de tendência longitudinal, com 4 turmas de alunos portugueses e brasileiros (98 no total), de idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Neste estudo, a investigadora pretendeu explorar o conceito de significância em alunos de final do ensino obrigatório colocando as seguintes questões de investigação: 1-Que personagens da História os alunos consideram significativas, quer pela positiva quer pela negativa, em dois momentos distintos do mesmo ano lectivo?; 2-Que valores e razões implícitos apresentam os alunos aquando da justificação das escolhas?; 3-Que fontes de informação percebem os alunos aquando da realização dessas escolhas?; 4-Que convergências e especificidade emergem

das ideias dos participantes da amostra no que respeita a personagens relevantes na História, valores subjacentes e fontes de informação?.

Recorrendo à técnica do questionário, em que privilegiou as questões de resposta aberta esta investigadora concluiu que:

- Quer os alunos brasileiros, quer os alunos portugueses atribuem relevância positiva a heróis e heroínas nacionais, embora alguns destaquem também outras personagens. É o caso de Jesus Cristo a par com a Princesa Isabel ou Padre Cícero, nos alunos do norte brasileiro, Afonso Henriques, Vasco da Gama ou Lavoisier contam-se entre as personagens mais significativas no caso dos alunos portugueses. As escolhas dos alunos parecem estar relacionadas com as suas vivências em contextos educativos e culturais próprios bem como com algumas especificidade. A este propósito, a investigadora considera que estes contextos contribuem de forma consciente ou inconsciente para a formação de uma determinada identidade que emerge associada a determinados símbolos / objectos ou mesmo personagens. Os alunos da amostra, quer brasileiros quer portugueses, convergem, de certa forma, na escolha dos “maus” da História (casos de Hitler, Mussolini ou Salazar, para os portugueses; e Hitler, Mussolini e Getúlio Vargas, para os brasileiros). Numa perspectiva longitudinal, Chaves constatou uma certa permanência na escolha das personagens negativas nacionais e também de algumas estrangeiras. Assim os alunos portugueses referem Estaline, Napoleão e Lenine enquanto que os alunos brasileiros referem Bush, Nicolau II e Bin Laden. Chaves atribui esta especificidade às diferenças de contexto educativo e de vivências extra-escolares.
- Constatou a existência de algumas convergências e especificidades nos valores subjacentes às escolhas realizadas. Desta forma, os alunos portugueses destacam pela positiva, e por ordem decrescente, valores como heroísmo, progresso tecnológico e científico, assistência / luta por justiça social, cultura. Os alunos brasileiros salientam o mesmo tipo de valores, e na mesma ordem, o heroísmo e, com frequência diferentes e algumas nuances , a assistência / luta por justiça social, cultura, progresso tecnológico e científico e religião. No que respeita à relevância de valores negativos, Chaves constatou não só uma certa convergência nas escolhas como também alguma permanência quer nas imagens “negativas” quer nos valores que lhes subjazem, tanto entre os alunos portugueses como brasileiros. Registou, contudo, uma

certa especificidade ao nível da escolha de personagens associadas aos referidos valores.

- A origem da informação que esteve subjacente às escolhas realizadas derivou, fundamentalmente, das aulas de História e da Escola, havendo, neste ponto convergência entre alunos portugueses e brasileiros. No entanto, em relação a outras fontes de informação, esta investigadora constatou algumas especificidades. Assim os alunos portugueses referem, por ordem decrescente de frequência, os media, aulas de outras disciplinas e livros, enquanto que os alunos brasileiros indicam, na mesma situação, livros, media, manuais de História, outras disciplinas e conversas com familiares e amigos.. Outra especificidade registada foi a referência, diminuta e só entre os alunos portugueses, à internet, à Igreja e à Bíblia, no caso de alunos brasileiros no norte..
- A investigadora detectou algumas especificidades por parte dos alunos portugueses de 9º ano que parecem dar sentido a personagens estudadas nesse ano lectivo e consideradas negativas no contexto da História da Humanidade, como por exemplo, Hitler, Salazar, Mussolini e Estaline. Mas não procedem de igual forma com as personagens consideradas positivas e também estudadas nesse ano, optando por destacar personagens de outros séculos, estudadas em anos anteriores, como, Afonso Henriques, Inês de Castro, Vasco da Gama ou Joana d’Arc. Por seu lado, os alunos brasileiros, evocam, pela positiva e pela negativa, personagens da História que estudaram nesse ano lectivo. Segundo a investigadora essa diferença pode dever-se a preocupações e organizações curriculares divergentes que fazem com que, no caso do Brasil, o enfoque seja dado a personagens que contribuíram para a formação da identidade nacional e regional e, portanto, culturalmente mais próximos e significativos para os alunos.

Em suma, todos estes investigadores exploraram as ideias dos alunos na atribuição de significância histórica mas utilizaram perspectivas diferentes de análise: investigadores como Barton, Levstik e Chaves, para só citar alguns, exploraram as ideias tácitas dos alunos sobre a atribuição de significância a determinados eventos da História, por grupos culturais diferentes, enquanto que Seixas, Cercadillo, Phillips e Monsanto investigaram as ideias dos alunos numa perspectiva de progressão da compreensão do conceito de significância histórica.

Após esta breve e necessariamente incompleta revisão de literatura sobre a investigação realizada na área da significância histórica, resta esclarecer que este estudo, embora *a priori*, parta do modelo teórico proposto por Cercadillo e que assenta na progressão das ideias, pretende fazer o levantamento e análise de ideias tácitas de professores e seus alunos sobre concepções que evidenciam aquando da atribuição de significância histórica, a eventos da História da Antiguidade. Para isso aquando da elaboração dos instrumentos de recolha dos dados empíricos, inspirou-se nos materiais utilizados por Barton (1999, 2003); Barton & Levstik (1998 e 2001), Levstik (1998 e 2000) e Phillips (2002). Na análise dos dados, utilizou-se como enquadramento teórico os contributos dados por Partington (1980), Barca (2000) e Cercadillo (2000).

3. Síntese do capítulo

Neste segundo capítulo, no primeiro ponto, apresentaram-se os pilares sobre os quais assenta a construção da Cognição histórica, referindo, de forma esquemática, linhas investigativas desenvolvidas em torno de cada um desses pilares bem como alguns dos contributos mais significativos nas respectivas áreas. No segundo ponto, reflectiu-se sobre a complexidade do conceito de significância histórica, esclarecendo que noção deste conceito subjaz ao presente estudo. Finalmente, num terceiro ponto, procedeu-se a uma revisão de literatura sobre a significância histórica de professores e alunos.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo apresentar-se-á a metodologia usada ao longo deste estudo empírico. Assim, num primeiro ponto será apresentado o desenho do estudo (1), nomeadamente, delimitando o problema e as questões de investigação (1.1), circunscrevendo e caracterizando a população e a amostra (1.2), definindo os instrumentos utilizados para a recolha dos dados (1.3); num segundo, explicar-se-á como é que o estudo foi aplicado (2); num terceiro ponto, delimitar-se-á o enquadramento teórico e metodológico subjacente à análise dos dados do estudo (3); e, finalmente, num quarto ponto, apresentar-se-á uma síntese do capítulo (4).

1. Desenho do estudo

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por:

- Ter como fonte directa de dados o ambiente natural;
- Ser uma investigação predominantemente descritiva;
- O interesse centrar-se mais no processo que nos produtos ou resultados;
- A análise dos dados ser feita, tendencialmente, de forma indutiva;
- Ser de importância vital o significado das mensagens dos sujeitos.

Partindo desta caracterização, e tendo em mente que o principal objectivo desta investigação é a indagação do que pensam professores e alunos sobre a significância histórica de eventos da História da Antiguidade, o estudo assumiu, por isso, um desenho de natureza descritiva, no âmbito da investigação essencialmente qualitativa.

É um estudo descritivo e qualitativo porque, para explorar as concepções de professores e alunos sobre significância histórica, a investigadora entrevistou, pessoalmente e no contexto das suas escolas, todos os participantes, recolhendo as suas ideias sobre o tema, tentando perceber o seu pensamento nesta área, procurando analisar em minúcia todos os dados a partir das palavras expostas durante as referidas entrevistas, a fim de tentar compreender o fenómeno em toda a sua riqueza e complexidade.

E também uma investigação essencialmente qualitativa devido ao problema e tipo de questões de investigação colocadas, bem como à forma como os dados foram recolhidos. Por fim, a teoria construída a partir da análise dos dados recolhidos, durante esta investigação, é fundamentada indutivamente, ou seja, é elaborada a partir das ideias subjacentes aos discursos dos participantes.

Inserido num contexto de investigação em educação e cognição histórica, este estudo pretende compreender os fenómenos acima referidos sem, com isso, procurar fazer generalizações à população alvo do estudo, como é próprio dos estudos qualitativos. Inspirou-se nos exemplos de vários estudos na área da cognição histórica (Shemilt, 1980; Dickinson & Lee, 1984; Lee, 1996; Barca, 2000) e, mais concretamente, dos que trabalharam a significância histórica (Seixas, 1994 e 1998; Barton, 1999 e 2003; Levstik, 1998, 2000; Cercadillo, 2000; Martin Hunt, 2000; Barton & Levstik, 2001; Yeager & Foster & Greer, 2002).

1.1. Problema e questões de investigação

Para Tuckman (2005, pp. 54-55), a escolha de um tema de investigação deve obedecer aos seguintes requisitos:

- Praticidade – se o tema escolhido está dentro dos limites e constrangimentos temporais a que a investigadora esteve sujeita;
- Amplitude crítica – se existe suficiente assunto sobre o que escrever, se o tema escolhido é suficientemente vasto para dar origem a uma investigação;
- Interesse – se o tema escolhido entusiasma e está relacionado com a carreira e interesses da investigadora;
- Valor teórico – se existe uma lacuna nas investigações existentes que possa ser preenchida pela presente investigação;
- Valor prático – quando os resultados encontrados pela investigação podem contribuir para melhorar a prática na educação.

Aos três primeiros requisitos, a presente investigação responderá por si. Quanto aos restantes, procurar-se-á esclarecê-los na discussão final dos dados empíricos.

Este estudo procurou explorar o seguinte problema:

O que pensam os jovens e os seus professores de História acerca da significância histórica de temas da disciplina, no 7º ano de escolaridade ?

Assim, foram colocadas as seguintes questões de investigação:

A. Que significância atribuem professores e alunos a conceitos e eventos no contexto da História da Antiguidade ?

A.1. Que associações existem entre as concepções apresentadas por professores e por alunos, no âmbito da significância histórica ?

No sentido de encontrar respostas algo aprofundadas para as questões de investigação colocadas, o presente estudo procurou, também, questionar:

A.2. Há alguma relação entre os níveis de aproveitamento dos alunos e as suas ideias sobre significância histórica ?

A.3.0 sexo, a idade e a pertença a determinada escola constituirão variáveis moderadoras da atribuição de significância histórica pelos alunos ?

Convém, no entanto, esclarecer que não se pretende, com esta investigação, tirar qualquer tipo de conclusões sobre modelos de ensino ou práticas de ensino-aprendizagem em que estiveram envolvidos os participantes deste estudo.

1.2. População e amostra

A população alvo deste estudo é constituída pelos docentes de História e os seus alunos que frequentaram escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclo do distrito de Braga, nos anos lectivos de 2004/05 e 2005/06.

Apesar do estudo ser assumidamente qualitativo, procurou-se seguir procedimentos sistemáticos de amostragem consentâneos com a metodologia de investigação. Assim, tendo em conta as questões de investigação colocadas, o ponto de partida da constituição da amostra foram os professores uma vez que, ao esta ficar definida, a dos alunos seria constituída pela selecção realizada de entre o total de alunos desses docentes. Por outro lado, como se pretendia explorar não só concepções de professores e alunos sobre significância histórica como ainda possíveis

associações entre essas mesmas concepções, o critério para selecção dos professores foi o seguinte:

- Que, no ano lectivo de 2004/05, tivessem leccionado 7º ano de escolaridade e, no ano lectivo de 2005/06 (ano da recolha dos dados), se encontrassem a leccionar, na mesma escola, a esses mesmos alunos que transitaram para o 8º ano.

Quanto à população alvo dos alunos, ela é constituída por todos os alunos que transitaram, no ano lectivo de 2004/05, para o 8º ano, e continuaram a ter o mesmo professor de História.

Desta população alvo, foi seleccionada uma amostra constituída por 7 professores e 63 alunos, distribuídos por 6 escolas do distrito de Braga.

A selecção da amostra de professores teve a ver com a disponibilidade demonstrada pelos docentes contactados e que obedeciam ao critério anteriormente definido. A selecção da amostra dos alunos foi feita aleatoriamente por estratificação.

Na tentativa de diversificar a amostra, procurou-se que as escolas fossem de meios geográficos e sócio-económicos diferenciados. Assim, os participantes deste estudo pertencem a seis escolas do distrito de Braga, sendo duas de centro de cidade e quatro de meios suburbanos (3 de centro de vila e 1 de aldeia, na periferia de cidades).

1.2.1. Caracterização da amostra

Tentar caracterizar os participantes da amostra a partir da localização geográfica das escolas em que se inserem revela-se difícil, porquanto embora duas das escolas se situem no centro de cidades e quatro em meios suburbanos, conforme acima é referido, todas as escolas revelam a mesma mescla de influências em termos sócio-económicos e culturais devido às ligações viárias, à influência da televisão e demais tecnologias da informação, bem como à proximidade dos centros urbanos.

Em todo o caso trata-se de escolas todas elas de ensino básico, com 2º e 3º ciclos, com um número de turmas de 3º Ciclo que oscila entre as 15 a 26 turmas por escola. As escolas de meios suburbanos, devido à proximidade dos centros urbanos, aparentam ter modos de vida muito parecidos com o cidadão uma vez que os encarregados de educação trabalham ou na cidade ou em fábricas das redondezas.

A todos os participantes no estudo foi atribuído um código que permitisse a manutenção do anonimato, por um lado, e por outro facilitasse a obtenção imediata de alguns dados sobre o

entrevistado. Assim, a cada escola foi atribuída uma letra. Aparecem duas escolas com a mesma letra (designadas por E e E1) por se tratar do único estabelecimento de ensino básico que tinha dois docentes que não só preenchiam os requisitos para integrar o estudo como também se disponibilizaram a participar na investigação. Cada docente é designado pela letra **P**, seguida de um número que corresponde ao seu número de ordem na amostra (do 1 ao 3, integraram o Estudo Piloto; do 4 ao 7, o Estudo Principal) e da letra **M** ou **F** consoante se trate de um elemento do sexo masculino ou feminino, respectivamente. Na escola A, o docente (P) designado, por exemplo, pelo código **A.P.1.F** é um docente que integra o Estudo Piloto (1) e é do sexo feminino (F).

Apresenta-se a caracterização conjunta das amostras dos Estudos Piloto e Principal, no que diz respeito a “Aprendizagens significativas para o ensino da História, segundo os professores”, “Justificação apresentada para a importância da História” e “Distribuição por sexos no Estudo Piloto e no Estudo Principal, dos alunos” por se entender que tal poderá ajudar à compreensão dos dados obtidos nessas duas fases. De salientar que o instrumento e os procedimentos foram idênticos nessas duas fases.

O Quadro 1 apresenta os tipos de escola com a identificação codificada dos professores participantes no estudo.

Quadro 1 - Identificação codificada das escolas e respectivos participantes do estudo

	Código da escola	Tipo de escola	Designação codificada dos professores
Estudo Piloto	A	Meio suburbano (Vila)	A. P. 1.F
	B	Meio suburbano (Aldeia)	B. P. 2.M
	C	Cidade	C. P. 3.F
Estudo Principal	D	Meio suburbano (Vila)	D. P. 4.M
	E	Meio suburbano (Vila)	E. P. 5. F E1. P. 6.F
	F	Cidade	F. P. 7.M

O facto de a amostra ser constituída por 4 mulheres e 3 homens reflectirá a realidade profissional uma vez que há mais professoras que professores a leccionar História neste distrito³⁶. A

* *Vide* Listas de colocação do concurso de professores dos ensinos básico e secundário publicitadas pelo Ministério da Educação no seu *site* www.dgrhe.min-edu.pt, acessido em 20/10/06.

amostra de professores não apresenta muita diversidade quer em idade, quer em anos de serviço e tipo de estágio devido às seguintes razões:

- ❖ Os professores em início de carreira, na faixa dos 26 a 35 anos, por serem contratados, dificilmente permanecem mais de um ano na mesma escola³⁷;
- ❖ A mobilidade dos docentes de todas as faixas etárias, quer por destacamento quer por pertencerem a Q.Z.P., colocou muitos docentes disponíveis fora do critério estabelecido previamente;
- ❖ Os professores mais velhos, com idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos, que permaneceram nas suas escolas, ou escolhem não dar 7º anos, que são entregues aos contratados e/ou Q.Z.P.s, ou são destacados para leccionar aos 9º anos;
- ❖ Finalmente, devido à proximidade da Universidade do Minho e tendo em conta os itens anteriores, é difícil encontrar, no distrito de Braga, docentes que não tenham realizado estágio integrado.

O efeito cumulativo das quatro razões apresentadas conduziu à constituição de uma amostra de professores muito homogénea.³⁸

O conjunto de escolas dos sujeitos da amostra é constituído, portanto, por 6 estabelecimentos do ensino básico de 2º e 3º ciclo do distrito de Braga. A amostra de professores integra 7 docentes no total, 3 no estudo piloto e 4 no estudo principal. A amostra de alunos é constituída por 63 alunos das 6 escolas, dos quais 27 alunos participaram no estudo piloto e 36 no estudo principal. No Anexo 1 apresenta-se a identificação codificada dos alunos.

A constituição da amostra dos alunos foi realizada cumprindo cumulativamente os seguintes requisitos:

- Todos os alunos a frequentar o 8º ano pela primeira vez, com o mesmo professor de História que tinha leccionado o 7º ano no ano lectivo de 2004/05;
- O seu professor tinha de estar disponível para participar no presente estudo;
- A amostragem foi estratificada e feita aleatoriamente: do total dos alunos de 8º ano de cada professor, 9 alunos seleccionados por níveis de aproveitamento obtido no ano lectivo de 2004/05 (3 alunos que tivessem obtido no 3º Período nível inferior a 3; 3

³⁷ Cf. Nota 38.

³⁸ Na nossa pesquisa de docentes disponíveis para integrar o presente estudo apareceu uma única professora, contratada, com cerca de 30 anos, que tinha leccionado 7º ano em 2004/2005 e que permanecia na mesma escola embora já não leccionasse os mesmos alunos. Devido à sua situação, contactámo-la mas, embora, no início se tivesse disposto a colaborar, desistiu.

alunos que durante todo o ano lectivo tivessem obtido nível 3; 3 alunos que nos três períodos tivessem obtido nível 4 ou 5).

Partiu-se da hipótese que o nível de aproveitamento podia constituir uma variável moderadora deste estudo. Procurando obter respostas para a questão já enunciada anteriormente, – **Há alguma relação entre os níveis de aproveitamento dos alunos e as suas ideias sobre significância histórica ?** –, optou-se por estratificar a amostra de alunos por níveis de aproveitamento pois a cada nível parece, muitas vezes, estar associada uma determinada postura face ao estudo e ao trabalho escolar. Pretendeu-se, por isso, averiguar se essa impressão se confirma nesta amostra e se lhe corresponderá uma elaboração do pensamento diferente. A amostra de alunos ficou assim constituída por 9 alunos de cada professor, num total de 63 elementos distribuídos pelo estudo piloto (N = 27) e pelo Estudo Principal (N = 36).

A designação dos alunos obedeceu aos mesmos critérios utilizados para os professores pelo que todos os códigos referentes a alunos são iniciados pela letra maiúscula que identifica a escola a que pertencem³⁹. Cada aluno é designado pela letra **a**, seguido de um número que corresponde ao seu estrato de aproveitamento (do 1 ao 3, nível inferior a três; do 4 ao 6, nível três; do 7 ao 9, nível quatro ou cinco) e da letra **M** ou **F** consoante se trate de um elemento do sexo masculino ou feminino, respectivamente. Na escola **F**, o aluno (**a**) designado, por exemplo, pelo código **F.a.7.F** é um aluno que integra o estudo principal, de nível quatro ou cinco e do sexo feminino.

A. Amostra dos Professores

Como já anteriormente foi referido a amostra de professores não apresenta grande diversidade na idade, tipo de formação inicial e tempo de serviço. Aliás o tipo de formação inicial é igual para todos. Todos os professores, quer os do Estudo Piloto quer os do Estudo Principal fizeram estágio integrado, apresentam uma média de idades de 42 anos. No caso dos anos de serviço, como é visível no Quadro 2, também apresentam alguma proximidade e semelhança, sendo os anos de serviço no ensino iguais aos de serviço na leccionação da disciplina.

³⁹ Vide Quadro 1 com a identificação codificada das escolas.

Quadro 2 - Amostra dos professores do Estudo Piloto

Código Profs.	Tipo de Formação	Idade	Anos de Serviço	Anos de Serviço na disciplina
A.P.1.F	Estágio Integrado	40	18	18
B.P.2.M	idem	40	17	17
C.P.3.F	idem	46	21	21

Há, no entanto, um professor que foge à regra, no Estudo Principal (Quadro 3) uma vez que apesar de ter 19 anos de serviço no Ministério da Educação só quatro desses anos foram exercidos a leccionar a disciplina de História.

Quadro 3 - Amostra dos professores do Estudo Principal

Código Prof.s	Tipo de Formação Inicial	Idade	Anos de Serviço	Anos de Serviço na disciplina
D.P.4.M	Estágio Integrado	45	16	16
E.P.5.F	idem	42	16	16
E1.P.6.F	idem	40	17	17
F.P.7.M	idem	41	19	4

No preenchimento da Ficha Técnica⁴⁰ perante a questão

“De tudo o que aprendeu quanto ao modo de ensinar História o que considerou mais útil para a sua prática ?”

seis professores participantes no estudo (3 no Estudo Piloto e 3 no Estudo Principal) atribuem muita importância à experiência de docência considerando-a o que de mais útil aprenderam sobre o modo de ensinar História. O Gráfico1 mostra que tipo de aprendizagens os professores consideraram mais significativas para o ensino da História.

⁴⁰ Falar-se-á dos objectivos desta Ficha Técnica, bem como das questões que a integravam, no subponto 1.3 referente aos instrumentos utilizados para recolha dos dados empíricos.

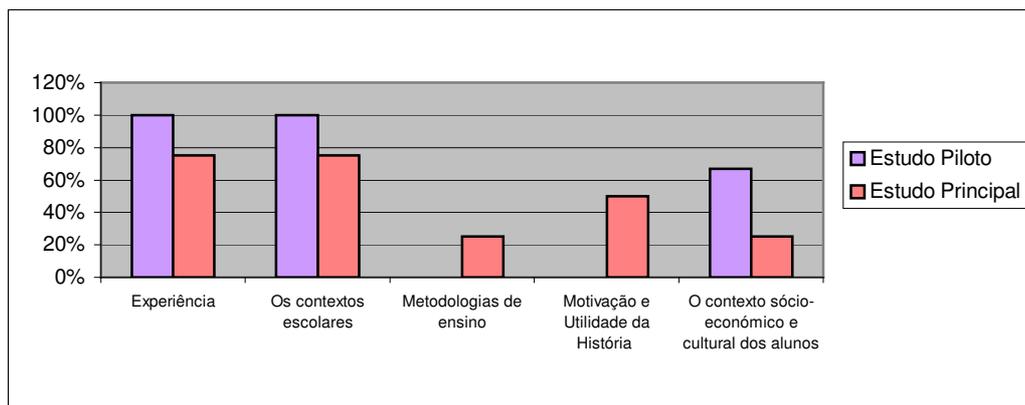


Gráfico 1 - Aprendizagens significativas para o ensino da História, segundo os professores (%)

Há 100% (N=3) de professores no Estudo Piloto e 75% (N=3) no Estudo Principal que destacam a importância de prestar atenção aos contextos escolares dos alunos enquanto que o contexto sócio-económico e cultural dos alunos só é salientado por 66,7% (N=2) dos professores do Estudo Piloto e 25% (N=1) do Estudo Principal. As metodologias de ensino são apenas referidas por 25% (N=1) dos professores do Estudo Principal e a motivação e utilidade da História por 50% (N=2) dos professores do mesmo Estudo.

Finalmente, quando se pediu que justificassem a importância da História, os professores apresentaram justificações constantes do Quadro 4, que não só indiciam a ideia de História, em sentido global, como também fornecem pistas quanto à Significância Histórica.

Quadro 4 - Importância da História

Código professor	Justificação apresentada	
A.P.1.F.	“uma função pedagógica” “ensina-nos a evitar os erros cometidos no passado e a ‘copiar’ as virtudes dos que nos antecederam”	Estudo Piloto
B.P.2.M.	“Sem conhecimento do passado não conhecemos verdadeiramente a humanidade”	
C.P.3.F.	“Só conhecendo o percurso (...) entendemos o presente.” “...contribui para a formação da nossa identidade como Nação.”	
D.P.4.M.	“Permite-nos viver com mais pertinência o presente, responder à nossa curiosidade inata (...) é ainda o melhor meio de transmissão e aquisição de cultura...”	Estudo Principal
E.P.5.F.	“Ajuda a perceber o presente (...) evitar os erros do passado, imitar e melhorar o que se achou que foi bom”	
E1.P.6.F	“Fala-nos de nós mesmos (...) Compreendemos melhor assim o que nos rodeia, faz-nos ser mais interventivos, críticos mas tolerantes”	
F.P.7.M.	“...conhecer o passado obriga-nos a um relacionamento dialéctico com o presente, projectando o futuro”	

Aparecem aqui dois tipos de justificação: uma que afirma a importância da História enquanto fonte de lições para o presente, evitando os erros do passado (**A.P.1.F** e **E.P.5.F**); outra, de forma mais ou menos explícita, que associa a História com uma aprendizagem talvez um pouco mais flexível, na relação entre a vida passada, presente e futura (**B.P.2.M**, **C.P.3.F**, **D.P.4.M**, **E1.P.6.F** e **F.P.7.M**). Essas justificações, na sua maioria, enquadram-se, possivelmente, no tipo de “consciência exemplar” de que fala Rüsen⁴¹. Esta posição torna-se compreensível se se atender a que a corrente filosófico-histórica dos Annales (que foi muito popular e divulgada nas universidades portuguesas na década de 80, período em que os docentes participantes deste estudo realizaram os seus estudos superiores) fomentou uma ideia de História centrada nas estruturas, aparentemente imutáveis, e nas persistências, contribuindo para a criação do estereótipo, contraditório com esta corrente, de que a História serviria para “compreender o presente e perspectivar o futuro”. Por outro lado, esta ideia de ver a História como um veículo orientador da acção parece aproximar-se de um aspecto preconizado pela linha marxista.

Entre as justificações que implicitamente vêem as relações passado-presente-futuro de forma mais flexível (e não como “lições da História”), em dois casos (**E1.P.6.F** e **F.P.7.M**), surge uma proposta de ligação da História às decisões do quotidiano, como Rüsen advoga.

B. Amostra dos Alunos

Dos 63 alunos participantes no estudo, 27 participaram no Estudo Piloto e os restantes 36 no Estudo Principal. Com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, apresentaram a média de idades patente no Quadro 5⁴².

Quadro 5 - Distribuição da média de idades por tipo de escola

Código da escola	Tipo de escola	Média de idades
A	Vila	13,3
B	Aldeia	13,7
C	Cidade	13,4
D	Vila	13,6
E	Vila	13,5
F	Cidade	13,4

⁴¹ Cf com o que é dito sobre este autor no I Capítulo deste estudo.

⁴² Cf. Anexo 1

Como se constata, a localização geográfica não parece condicionar a média de idades, normalmente indicadora de retenções no passado, uma vez que há variações dentro da mesma escola e entre escolas do mesmo tipo de localização. Veja-se o caso da escola A, do centro de uma Vila, que apresenta uma média de idades de 13,3 enquanto que uma outra escola, também de Vila, E, apresenta, dentro da mesma escola, alunos de um professor com uma média de 13,3, enquanto que outra professora, da mesma escola, E1, tem alunos com uma média de idades de 13,8.

Como a amostra de alunos foi constituída de forma aleatória, o sorteio determinou a distribuição por sexos. O Gráfico 2 mostra a distribuição por sexos no Estudo Piloto e no Estudo Principal.

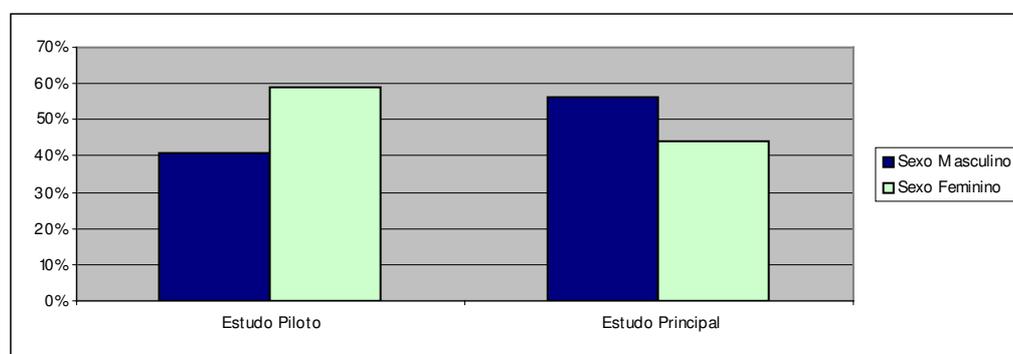


Gráfico 2 - Distribuição por sexos no Estudo Piloto e no Estudo Principal (%)

Assim, no Estudo Piloto, dos 27 alunos, 59,2 % (N=16) são do sexo feminino, enquanto 40,8 % (N=11) são do sexo masculino. Distribuição inversa se registou no Estudo Principal uma vez que, dos 36 alunos participantes, 55,5 % (N=20) são rapazes e 44,5 % (N=16) são raparigas.

Para caracterizarmos, ainda que sucintamente, o contexto sócio-cultural das famílias, utilizámos como indicadores as profissões dos pais e as suas habilitações literárias. Esses dados foram-nos fornecidos em alguns casos pelas directoras de turma e, noutros, pelos próprios alunos no momento anterior à entrevista.

No Gráfico 3 estão patentes as habilitações literárias dos pais dos alunos do Estudo Piloto.

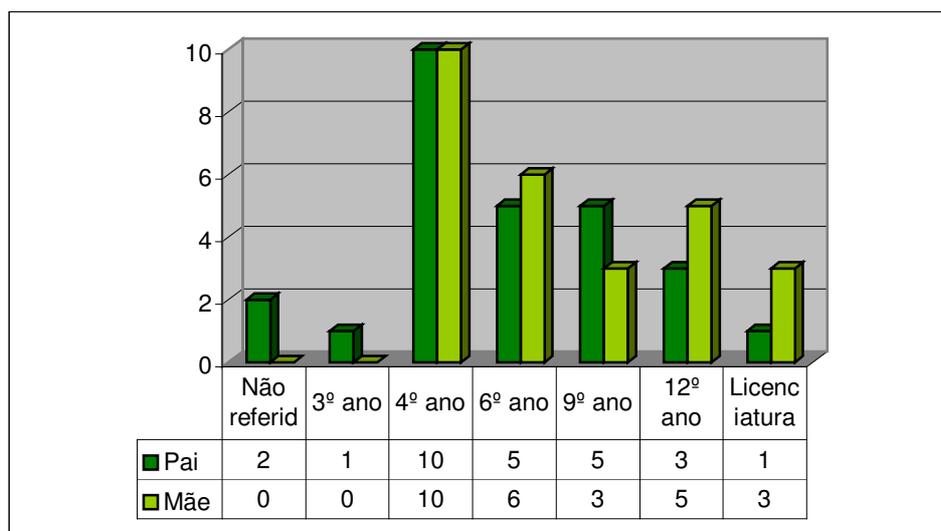


Gráfico 3 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do Estudo Piloto (N=27)

Como se pode verificar pela análise do Gráfico 3, 67% dos pais e 59% das mães têm uma escolaridade inferior ao 9º ano, que constitui, actualmente, o fim da escolaridade básica. Dos 27 pais do Estudo Piloto, 10 pais e 10 mães, ou seja 37 % dos pais têm apenas o 4º ano. No outro extremo, 1 pai e 3 mães têm licenciatura, ou seja só 3,7 % dos pais e 11,1 % das mães tem um curso superior. O Gráfico 4 mostra as habilitações literárias dos pais dos alunos participantes do Estudo Principal.

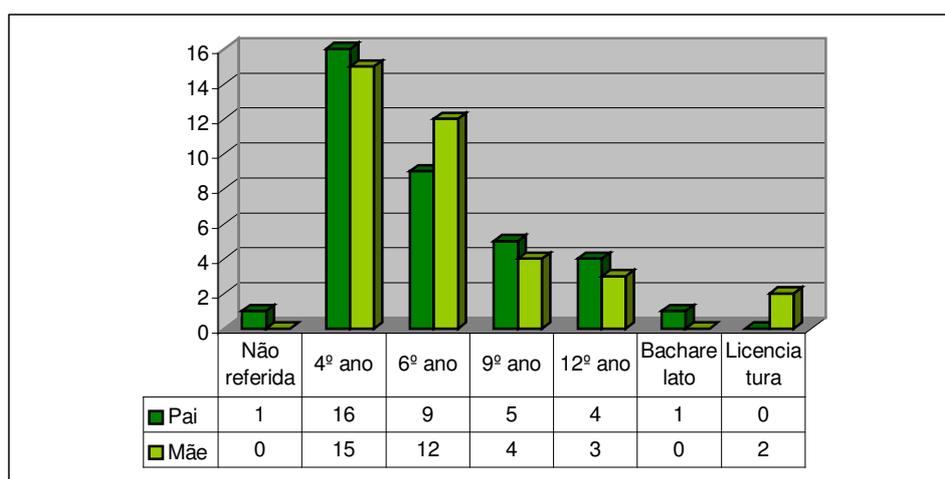


Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do Estudo Principal (N=36)

O panorama, no Estudo Principal, é semelhante ao do Estudo Piloto, ou seja, 44,4 % dos pais e 41,6 % das mães têm apenas o 4º ano. Adicionando-se os que têm o 6º ano, obtém-se uma

maioria de pais com baixos níveis de escolaridade. No outro extremo, só 2 mães têm Curso Superior (Licenciatura) e 1 pai tem Bacharelato.

A esta baixa escolaridade correspondem profissões com poucas qualificações e, portanto, com remunerações, muito provavelmente, também elas baixas. O Gráfico 5 mostra a distribuição dos pais por profissões⁴³, no Estudo Piloto.

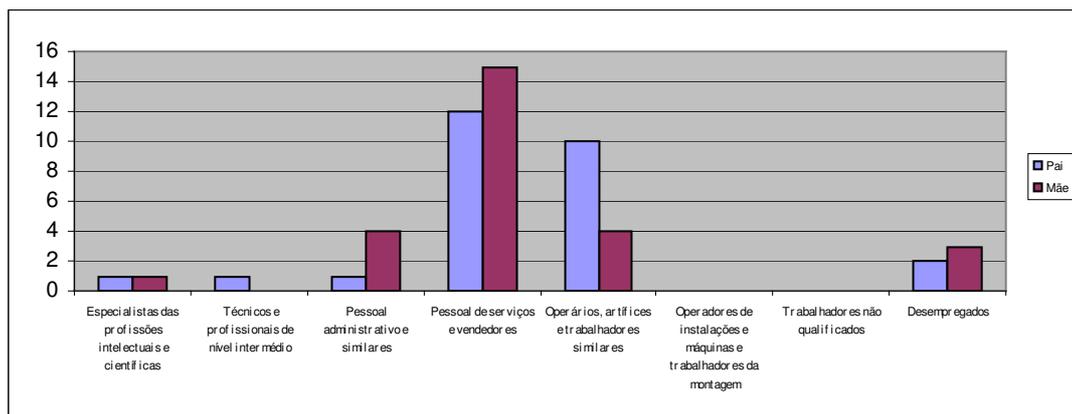


Gráfico 5 - Profissões dos pais dos alunos do Estudo Piloto (N=27)

Como se pode constatar pela análise do Gráfico 5, 12 pais (44,4%) e 15 mães (55,5%) pertencem ao grupo do pessoal dos serviços e vendedores, exercendo profissões como empregada de limpeza, empregado de mesa, cabeleireiro, ama, segurança ou polícias. O grupo que aparece logo a seguir em termos de grandeza é o dos operários e artífices, ao qual pertencem 10 pais (37%) e 4 mães (14,8%). Aparecem ainda 2 pais (7,4%) e 3 mães (11,1%) que se encontram desempregados. No Gráfico 6 aparecem os dados referentes às profissões dos pais dos alunos do Estudo Principal.

⁴³ Na designação dos grupos profissionais foi usada a classificação das profissões feita pelo Instituto Nacional de Estatística em 1994 e patente no seu site www.ine.pt/nomenclaturas/cnp1994.asp consultado em 27/09/06.

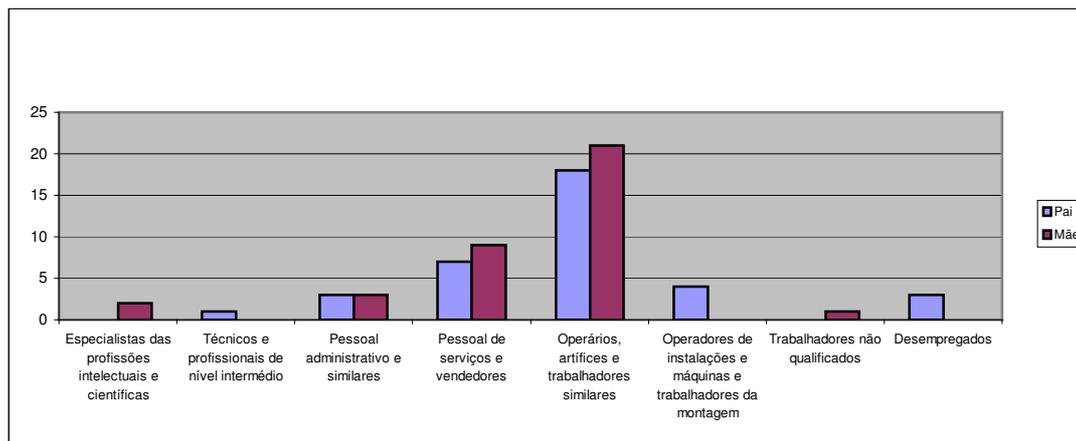


Gráfico 6 - Profissões dos pais dos alunos do Estudo Principal (N=36)

No Estudo Principal, o cenário é semelhante ao do Estudo Piloto. Contudo é o grupo dos operários e trabalhadores similares que constitui a maioria, ou seja 18 pais (50 %) e 21 mães (58,3 %). Logo a seguir vem o grupo do pessoal de serviços e vendedores com 7 pais (19,4 %) e 9 mães (25 %). A maioria exerce uma profissão que requer poucas habilitações e, portanto, pouca qualificação especializada. O número de pais a exercer profissões altamente especializadas é muito reduzido. Há apenas 2 mães (5,5 %) professoras e 1 pai (2,7 %) com bacharelado em engenharia mecânica.

Considerou-se, por isso, que o meio sócio-económico e cultural da maior parte dos alunos participantes neste estudo é um meio “popular”, de baixos rendimentos económicos que, por isso, deve ter um reduzido acesso e / ou utilização de meios diversificados de usufruição de cultura.

As respostas dos alunos às questões 1 e 3 da Ficha Técnica forneceram mais alguns dados que permitem caracterizar um pouco o pensamento dos alunos em relação à disciplina de História.

Perante a Questão 1, em que se pedia que os alunos assinalassem o que sentiam em relação à disciplina de História, obtiveram-se os resultados patentes no Gráfico 7 e 8.

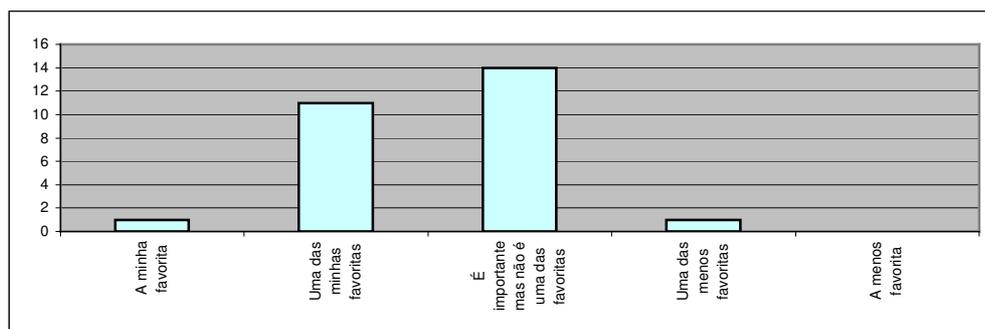


Gráfico 7 - Posição da disciplina de História para os alunos do Estudo Piloto (N=27)

Uma breve análise do Gráfico 7 permite constatar que a disciplina de História é considerada importante mas não uma das disciplinas favoritas para 14 alunos (52%) do Estudo Piloto. Em segundo lugar, a disciplina de História aparece na posição de uma das disciplinas favoritas para 11 alunos (41%).

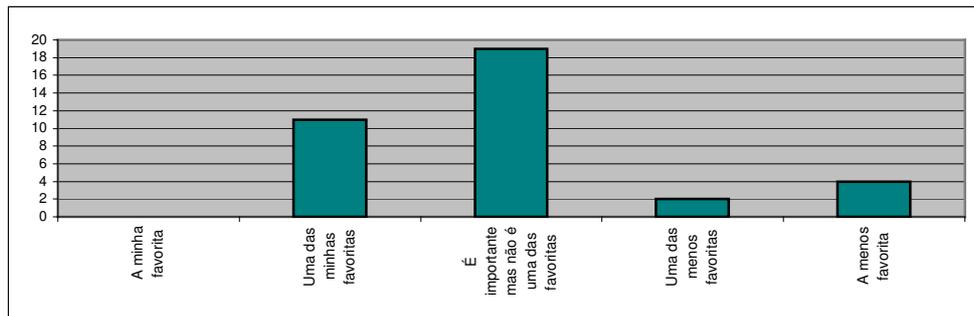


Gráfico 8 - Posição da disciplina de História para os alunos do Estudo Principal (N=36)

Comparando o Gráfico 7 com o Gráfico 8 constata-se que as principais preferências se aproximam. Assim, também no Estudo Principal, a opção “É importante mas não é uma das favoritas” foi a escolhida pela maioria, 20 alunos (55,5%), enquanto que o segundo lugar, apesar de ser o mesmo, representa apenas a escolha de 10 alunos (27,7%). A posição de “A menos favorita” não é escolhida por nenhum aluno do Estudo Piloto e só por 4 alunos (11,1%) do Estudo Principal.

De esclarecer que para criar um ambiente favorável à sinceridade e honestidade se assegurou aos alunos, antes de iniciarem o preenchimento da Ficha Técnica e concessão da entrevista, que tudo o que escrevessem ou dissessem ficaria anónimo, respeitando a confidencialidade em termos de identificação pessoal.

Pedia-se em seguida aos alunos que justificassem a posição assumida em relação à disciplina. As respostas obtidas foram agrupadas por tipos de razões apresentadas e constam do Quadro 6 e 7.

Quadro 6 – Justificação pela posição em relação à História, dos alunos do Estudo Piloto (N=27)

Código dos alunos	Posição assumida	Tipo de razões apresentadas
A.a.4.M; A.a.7.F; A.a.9.M; B.a.2.M; B.a.5.M; B.a.7.F; C.a.2.M; C.a.3.M; C.a.4.M; C.a.5.F; C.a.6.M.C.a.8.F	1. História é favorita ou uma das favoritas porque	<ul style="list-style-type: none"> • É interessante saber o passado; • Gosta de aprender • Gosta da matéria • Gosta da professora
A.a.1.M; A.a.2.M; A.a.3.M; A.a.5.F; A.a.6.F; A.a.8.F; B.a.1.F; B.a.4.F; B.a.6.F; B.a.8.F; B.a.9.F; C.a.1.F; C.a.7.F; C.a.9.F	2. História é importante mas não é uma das favoritas porque	<ul style="list-style-type: none"> • É difícil e exige atenção; • É importante saber mas há outras mais interessantes ou de que gosta mais; • Não gosta da matéria;
B.a.3.F	3. História é uma das menos ou a menos favorita porque	<ul style="list-style-type: none"> • É “uma seca” estudar o passado.

Uma rápida análise do Quadro 6 permite constatar que os alunos que apresentam a História como disciplina favorita, ou uma das favoritas (44,4%), invocam razões como o interesse da disciplina, o gosto pela aprendizagem que se prende ou com a matéria e / ou com o relacionamento com o docente da mesma. Os que se encontram na posição intermédia (51,8%) reconhecem a importância da História mas não a apontam como uma das disciplinas favoritas porque não gostam da matéria, porque consideram haver outras disciplinas mais interessantes ou ainda porque a História exige atenção nas aulas. Finalmente, o aluno que considera a História uma das menos favorita, ou a menos favorita (3,7%), aponta como justificação o não gostar de estudar o passado por ser aborrecido.

Quadro 7 – Justificação pela posição em relação à História, dos alunos do Estudo Principal (N=36)

Código dos alunos	Posição assumida	Tipo de razões apresentadas
D.a.2.M; E.a.6.M; E.a.7.M; E.a.8.M; E.a.9.M; E1.a.1.M; E1.a.2.M; E1.a.4.M; F.a.4.M; F.a.6.M; F.a.8.F	1. História é favorita ou uma das favoritas porque	<ul style="list-style-type: none"> • É uma disciplina fácil; • É uma disciplina interessante; • Porque se fica a conhecer o passado; • Gosta de estudar o passado para compreender o presente; • Para lidar melhor com o futuro; • Enriquece a nossa cultura;

D.a.1.M; D.a.3.F; D.a.5.M; D.a.6.M; D.a.7.F; D.a.9.F; E.a.2.M; E.a.3.F; E.a.4.F; E.a.5.F; E1.a.5.F; E1.a.6.M; E1.a.8.F; E1.a.9.F; F.a.1.F; F.a.2.F; F.a.5.F; F.a.7.M; F.a.9.M	2. História é importante mas não é uma das favoritas porque	<ul style="list-style-type: none"> • É difícil e “chata”; • É importante saber mas há outras mais interessantes ou de que gosta mais; • É importante para o dia-a-dia; • Não gosta da matéria e/ou não a percebe; • Requer muito estudo
D.a.4.M; D.a.8.F; E.a.1.M; E1.a.3.F; E1.a.7.F; F.a.3.M;	3. História é uma das menos ou a menos favorita porque	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosta de estudar o passado; • Não percebe nada; • Tem muito para decorar; • A professora não explica bem e não incentiva

Mais uma vez, no Estudo Principal, o cenário é semelhante, ou seja, 11 alunos (30,5%) apontam para a escolha da opção “a História como a disciplina favorita ou uma das favoritas” razões como o gosto pelo estudo do passado, a utilidade de estudar esta disciplina para melhor compreender o presente e perspectivar o futuro, a facilidade dos seus conteúdos ou ainda como fonte de enriquecimento da cultura geral de cada um. A maioria, 19 alunos (52,7%) ao escolherem a posição intermédia, “História é importante mas não é uma das favoritas”, apontam razões como o ser trabalhosa, mas também difícil, aborrecida ou o haver outras mais interessantes. Finalmente, aparecem 6 alunos (16,6%), contra apenas um do Estudo Piloto, a apontar a História como uma das disciplinas menos favorita, ou a menos favorita, porque consideram o passado sem interesse, por causa do método utilizado no processo de ensino/aprendizagem da História, por não entenderem a matéria ou até mesmo pela atitude do docente enquanto formador.

O curioso é que os rapazes se assumem como maioritários a apresentar a História como uma das favoritas (8 rapazes no Estudo Piloto e 10 no Estudo Principal) e as raparigas em considerá-la importante mas não uma das favoritas (11 no Estudo Piloto e 12 no Estudo Principal). No caso da História como a menos , ou uma das menos, favorita a distribuição é mais equilibrada (1 rapariga no Estudo Piloto e 3 raparigas e 3 rapazes no Estudo Principal).

A Questão 3 da Ficha Técnica ao perguntar aos alunos se a História é ou não importante e porquê, pretendia averiguar o que os alunos pensam da História enquanto conjunto de saberes. As respostas obtidas conduziram aos dados constantes nos Gráficos 9 e 10.

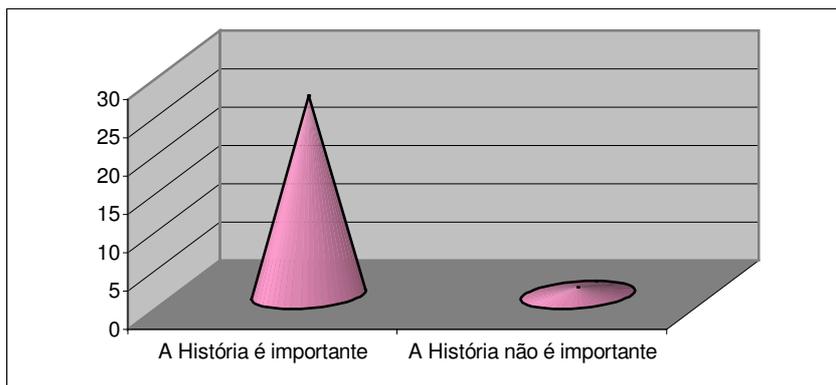


Gráfico 9 - Posição da História para os alunos do Estudo Piloto (N=27)

Os resultados obtidos não deixam margem para dúvidas. Só 1 aluno (3,7%) do Estudo Piloto não considera a História importante por oposição a 26 alunos (96,3%) que pensam que a História é importante.

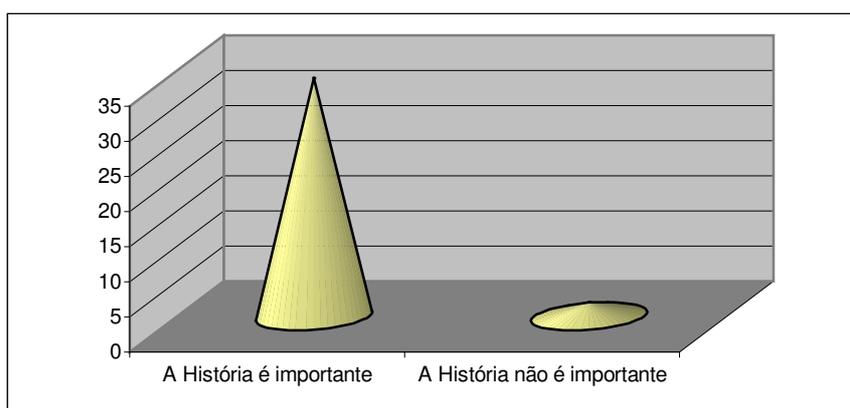


Gráfico 10 - Posição da História para os alunos do Estudo Principal (N=36)

O panorama repete-se no Estudo Principal uma vez que só 2 alunos (5,5%) não consideram a História importante enquanto que os restantes 34 alunos (94,5%) a consideram importante. As razões que apresentam para esta posição estão patentes nos Quadros 8 e 9.

Quadro 8 - Razões da importância da História para os alunos do Estudo Piloto

A História é importante porque	A História não é importante porque
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda saber do passado e das origens • Permite manter a memória de factos grandiosos • Contribui para a cultura geral 	<ul style="list-style-type: none"> • Não serve para o futuro

De acordo com os alunos do Estudo Piloto, a História retira a sua importância de dois tipos de razões: o primeiro diz respeito aos conhecimentos proporcionados pela disciplina que permitem ficar a conhecer o passado, possibilitando a manutenção da memória do que de grandioso houve no passado; o segundo tipo de razões refere-se ao papel que a História tem na formação de uma cultura geral individual que pode, depois, revelar-se útil para o futuro.

Quadro 9 - Razões da importância da História para os alunos do Estudo Principal

A História é importante porque	A História não é importante porque
<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a conhecer o passado • Para saber como vai ser o futuro • Ajuda a compreender o presente • Para aprender com os erros do passado • Desenvolve a cultura geral • Útil para a Universidade e para os concursos televisivos • É importante para transitar de ano • Ajuda na evolução psíquica, Intencional e intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosta • Não cativa

Os alunos do Estudo Principal avançam com mais tipos de razões que os do Estudo Piloto: segundo aqueles, para além de permitir conhecer o passado, a História pode contribuir para a compreensão do presente, possibilitar a perspectivação do futuro e aprender com os erros cometidos no passado. Outro tipo de razões apresentado, em tudo semelhante ao apresentado no Estudo Piloto, relaciona-se com o papel que a História tem na formação de uma cultura geral do estudante que lhe pode, no futuro, ser útil em diferentes situações. O terceiro tipo de razões prende-se com o facto de a História, sendo uma disciplina do currículo, contar para a transição de ano e, portanto, retirar daí, também, alguma da sua importância; finalmente, o quarto tipo de razões é apontado apenas por um aluno que refere o contributo da História para o desenvolvimento intelectual, Intencional e psíquico dos alunos.

Em relação à posição que a História ocupa para estes alunos, ela é confirmada por estudos anteriormente realizados (Pais, 1999; Castro, 2003) que também concluem que a maioria dos estudantes portugueses considera a História importante. Por outro lado, as razões apresentadas

para essa importância, tanto neste estudo como no estudo exploratório realizado por Castro (2003), não vão muito além do conhecimento do passado e da aquisição de cultura geral como razões para a importância da História, embora no presente estudo alguns, poucos, alunos avancem com uma noção de História, possivelmente, articulada com o tipo de “consciência exemplar” de que fala Rüsen. Esta posição torna-se compreensível se atendermos a que a professora desses alunos também parece enquadrar-se neste quadro teórico⁴⁴.

1.3. Instrumentos para a recolha dos dados

Como se trata de uma investigação essencialmente qualitativa e descritiva, os dados empíricos foram recolhidos com recurso aos seguintes instrumentos:

- Um Questionário designado por Ficha Técnica⁴⁵;
- Um guião de entrevista⁴⁶;
- Um conjunto de 16 cartões, como material-base para a entrevista;

O questionário tinha os seguintes objectivos:

- Obter alguns dados profissionais / pessoais sobre o entrevistado. Assim, no caso dos professores, com a primeira parte:

Nome _____ Idade _____ anos
Anos de serviço _____ Anos de serviço na disciplina _____
Tipo de Formação Inicial (estágio) _____

pretendia-se colher alguns dados que permitissem caracterizar, ainda que sucintamente, os professores quanto ao escalão etário, tipo de formação e experiência no ensino. No caso dos alunos com a primeira parte:

Nome _____ Idade _____ anos
Escola _____

pretendia-se obter alguns poucos dados sobre o aluno como a idade, sexo, escola a que pertencia.

⁴⁴ De esclarecer que os três alunos que sublinham o papel da História como aprendizagem de erros a evitar no presente e para o futuro são alunos da docente **E.P.5.F** – vide página 97 a este propósito.

⁴⁵ Vide Anexo 2

⁴⁶ Vide Anexo 3

- Recolher alguns dados escritos sobre o pensamento dos entrevistados acerca da atribuição de Significância Histórica a eventos / contributos de História da Antiguidade.

As questões colocadas para recolher esses dados foram, no caso dos professores:

2 – De todos os conteúdos programáticos, que fazem parte do **programa de História do 7º ano, referentes à Antiguidade**,

2.1-indique os povos e conceitos com eles relacionados que considera mais significativos, para si, em termos de contributos para a história da Humanidade.

2.2-explique as razões da sua escolha.

E no caso dos alunos:

2 – De todos os conteúdos programáticos que aprendeste **no ano passado sobre a Antiguidade**, na disciplina de História,

2.1-indica os povos e ideias que foram mais importantes para ti e que, no teu entender, deram contributos para a história da Humanidade.

2.2-explica as razões da tua escolha.

- Saber o que pensavam os entrevistados sobre a importância da História. Foram, por isso, colocadas as seguintes questões:

➤ Aos professores

3 – A História é importante porque _____

➤ Aos alunos

3 – A História, para mim, é importante ____
 não é importante ____
 Porque _____

- Finalmente, na Questão 1, no caso dos professores, pretendia-se recolher algumas ideias que ajudassem a caracterizar o pensamento do entrevistado em relação à leccionação da disciplina de História. A questão colocada foi a seguinte:

1 – De tudo o que aprendeu quanto ao modo de ensinar História o que considerou mais útil para a sua prática ?

Para os alunos, colocou-se igualmente uma questão mas para obter dados sobre a sua posição em relação à disciplina, no conjunto do currículo:

1 – Assinala com uma **X** a hipótese que corresponde ao que sentes em relação à disciplina de História.

Para mim a disciplina de História é

A minha disciplina favorita.

Uma das minhas disciplinas favoritas

É importante mas não se encontra entre as minhas disciplinas favoritas

Uma das minhas disciplinas menos favoritas.

A minha disciplina menos favorita.

Porque _____

Os dados recolhidos com as questões 2, quer dos alunos, quer dos professores, foram depois cruzados com as respostas dadas durante as entrevistas, tentando compreender as concepções de professores e alunos na área da significância histórica.

Esta Ficha Técnica foi aplicada em Estudo pré-piloto e piloto e validada em sessões de trabalho com a orientadora da dissertação.

O segundo instrumento que se utilizou para recolher os dados foi a entrevista.

Segundo Quivy (1995):

A entrevista semidirectiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social (pp.192-3).

e, no presente estudo, dada a natureza das questões de investigação colocadas, optou-se, na linha de Barton & Levstik (2001) pela realização de entrevistas semi-estruturadas. Quivy aponta vantagens e desvantagens para este tipo de instrumentos. Assim as vantagens são:

- O investigador, neste tipo de entrevista, atinge um grau maior de profundidade aquando da recolha de informações e de elementos de reflexão que são muito ricos e matizados;
- Devido ao seu carácter pouco directivo o investigador pode recolher testemunhos e interpretações que são fiéis à linguagem e quadro mental dos entrevistados.

Contudo este tipo de entrevistas também tem desvantagens como sejam:

- A fraca directividade pode intimidar o entrevistado deixando-o perdido ou, pelo contrário, pode dar a impressão ao entrevistado de que pode falar do que quiser, afastando-se do tema proposto;

- Como os dados recolhidos neste tipo de entrevista não requerem um modo de análise específico, o método de recolha e análise dos dados tem de ser escolhido e concebido conjuntamente;
- Devido à forma flexível como se aborda o tema escolhido o investigador pode sentir-se tentado a acreditar na sua total neutralidade e na completa espontaneidade do entrevistado. Há, por isso, que, segundo ainda este autor, esclarecer os eventuais efeitos que as questões, o âmbito da entrevista e a forma como as questões foram formuladas, podem ter tido no entrevistado.

Procurou-se, portanto, ter essas limitações em consideração e para o conseguir seguiram-se, de perto, as instruções de Sousa (2005, pp. 247-255).

Em vez de entrevistas em grupo, como nas investigações, sobre este tema, levadas a cabo por Barton, Levstik e Seixas, optou-se por conduzi-las individualmente para deixar o entrevistado mais à vontade. As entrevistas tinham por base uma reflexão sobre um conjunto de cartões relativos a temas da História da Antiguidade.

Todas as entrevistas obedeceram ao seguinte guião:

- 1 – Seleccione, para cada povo, os **dois cartões** que considera mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.
- 2 – Explique por que considerou mais importantes os **oito** cartões que seleccionou.
- 3 – Teve dificuldade em escolher esses **oito** cartões ? Porquê ?
- 4 – Pensa que outros professores (alunos) poderiam escolher outros 8 ? Porquê ?
- 5– Se fosse um aluno(um professor) a escolher os 8 cartões quais pensa que seriam os escolhidos ? Porquê ?
- 6 – Se fosse o colega (o aluno) a elaborar a lista completa de cartões
- 6.1-Quais os que não incluiria nessa lista ? Porquê ?
- 6.2-Quais os que acrescentaria nessa lista ? Porquê ?
- 7 - Quais são os aspectos mais importantes da História da Antiguidade que aprendeu dentro e fora da escola ? Por que razões os considera importantes ?

Contudo, no caso dos alunos era-lhes pedida também uma pequena tarefa que visava pô-los em contacto com os cartões, dar-lhes tempo para os lerem e observarem bem, reflectirem sobre o assunto e só depois a entrevista começaria. A tarefa era-lhes solicitada com as questões a seguir enunciadas.

- 1 – Agrupa os cartões em conjuntos, de acordo com os povos a que se referem.
- 4 – Tomando por referência a data indicada na figura 1 de cada Cartão, coloca por ordem cronológica os cartões que seleccionaste

O guião da entrevista foi igualmente inspirado em Barton & Levstik (2001) e a sua adaptação foi validada em sessões de trabalho com a orientadora desta investigação.

Os cartões foram elaborados pela investigadora e inspiraram-se em materiais semelhantes apresentados por diversos investigadores na área da cognição histórica. Booth (1980) foi o primeiro a utilizar, como materiais, imagens que os alunos observavam e a partir das quais se procedia à recolha de dados. Barton (1999, 2003); Barton & Levstik (1998 e 2001), Levstik (1998 e 2000), Phillips (2002), em estudos realizados sobre Significância Histórica recorreram ou a imagens legendadas ou a cartões que usaram como “motor” de recolha de dados junto dos participantes. Por isso, nesta investigação decidiu-se pelo uso de cartões. A selecção dos temas a incluir nos cartões bem como a adaptação, em termos de formato, foram validadas com o Estudo Piloto e em sessões de trabalho com a orientadora desta investigação.

A elaboração dos cartões foi antecedida de uma tomada de decisão sobre o tipo de contributos / eventos a abordar nos cartões, bem como o formato de apresentação dos mesmos. Quanto ao tipo de conteúdos, decidiu-se que se seguiriam as orientações do Ministério da Educação no programa de História do 7º ano para as unidades didácticas do 7º ano de escolaridade referentes à História da Antiguidade. Considerou-se que a abordagem de contributos dos povos Grego, Romano, Hebreu e Fenício serviriam os objectivos desta investigação, pelo que se decidiu pelo enfoque nestes quatro povos. Para cada um destes povos, seriam considerados os contributos que o programa da disciplina destaca como sendo os mais relevantes para a História da Humanidade. Seleccionaram-se apenas quatro e foi uma selecção arbitrária embora tivesse em conta a diversidade no tipo de contributos a abordar, quando isso foi possível. Estes eventos / contributos foram abordados através de imagens acompanhadas de legendas e de um pequeno texto informativo que, ao mesmo tempo, procurou ser integrador das imagens apresentadas. Veja-se o exemplo dos cartões referentes aos contributos dos Romanos, na figura 2.

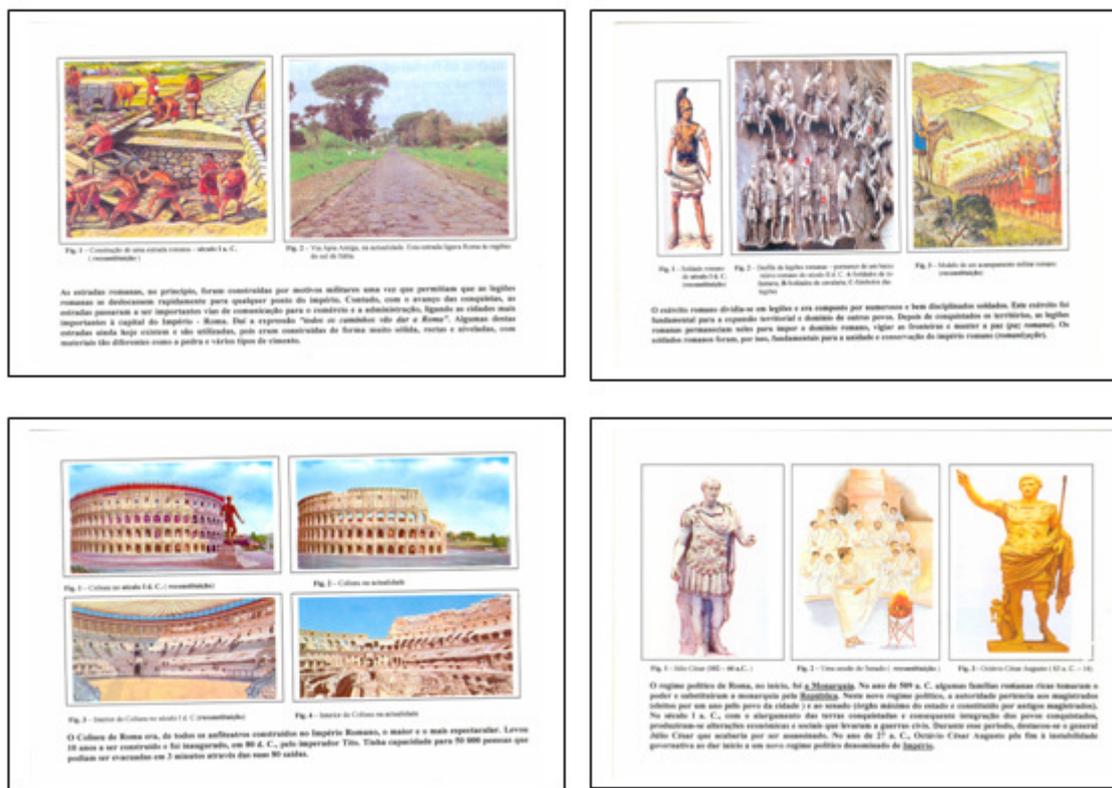


Figura 2– Cartões de quatro contributos Romanos

A linguagem e terminologia utilizada nos cartões é a mesma que, habitualmente, é usada pelos manuais escolares por ser a que é mais familiar aos alunos e de fácil entendimento. Houve a preocupação de colocar apenas informação nos cartões, deixando a cada um dos entrevistados a liberdade para a interpretar como bem entendesse. A selecção das imagens teve em conta o seguinte:

- Utilização de, pelo menos, uma imagem de uma fonte histórica⁴⁷, por cartão.
- Utilização de uma imagem que fizesse a articulação entre o passado e o presente.

Em alguns cartões recorreu-se a imagens de locais, monumentos ou cidades no estado em que se encontram na actualidade. São exemplo disso a imagem 3 do cartão do canto superior esquerdo ou a imagem do cartão do canto inferior direito, na Figura 3.

⁴⁷ Fonte histórica, aqui, utiliza-se no sentido lato que Ihe dá Marques (1995, p. 306), ou seja, que fonte histórica se estende “a tudo o que nos possa trazer ou permitir recolher algum conhecimento sobre o passado.”

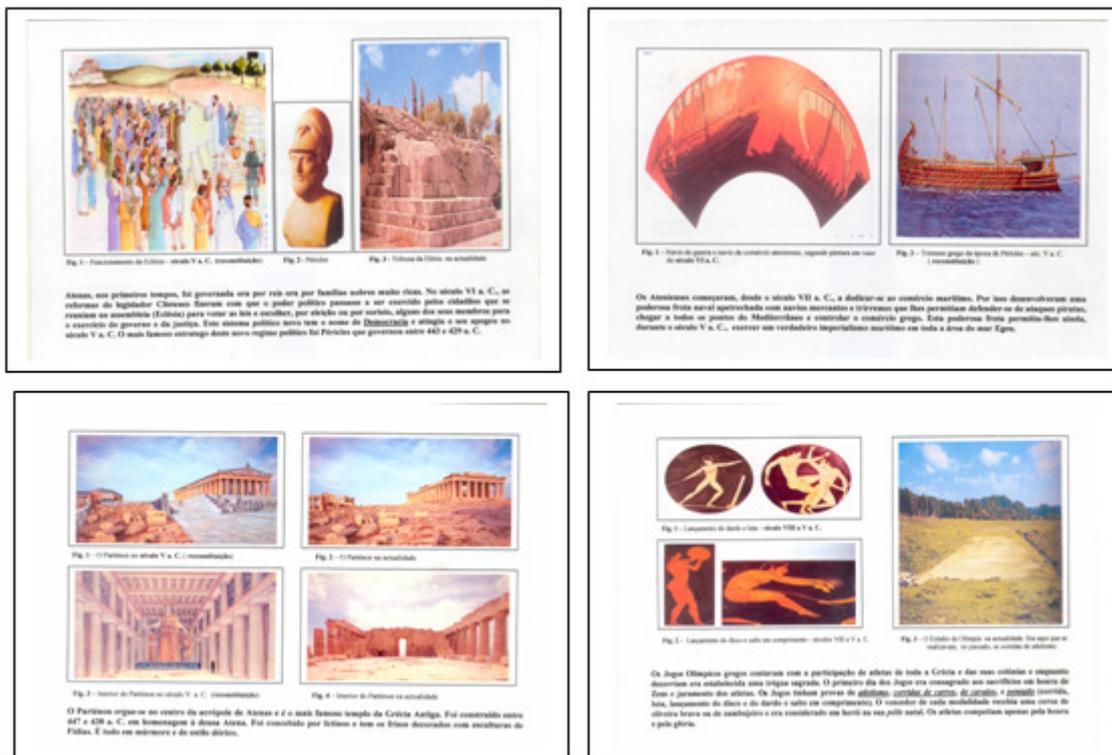


Figura 3 – Cartões de quatro contributos Gregos

Num dos cartões dos Hebreus utilizaram-se mapas do passado e da actualidade desses territórios. Foram ainda usadas algumas imagens de reconstituições porque se entendeu que podiam contribuir, juntamente com o texto, para um visionamento mais claro do passado. Decidiu-se ainda que se elaborariam quatro cartões para cada povo por parecer um número razoável que permitiria abordar, em número suficiente, alguns dos eventos / contributos da História da Antiguidade. No caso dos Gregos e Romanos, foi relativamente simples decidir que contributos privilegiar, uma vez que o programa de 7º ano destaca precisamente esses oito contributos dos Romanos e Gregos⁴⁸. Mas para os Hebreus e Fenícios, o programa só aborda dois contributos, um por cada povo. Como se entendeu que colocar um número menor de cartões para esses dois povos podia enviesar os resultados, em determinadas considerações acerca da importância desses mesmos povos, optou-se por elaborar também quatro cartões para cada um deles.

⁴⁸ Vide Fig. 2 e 3.

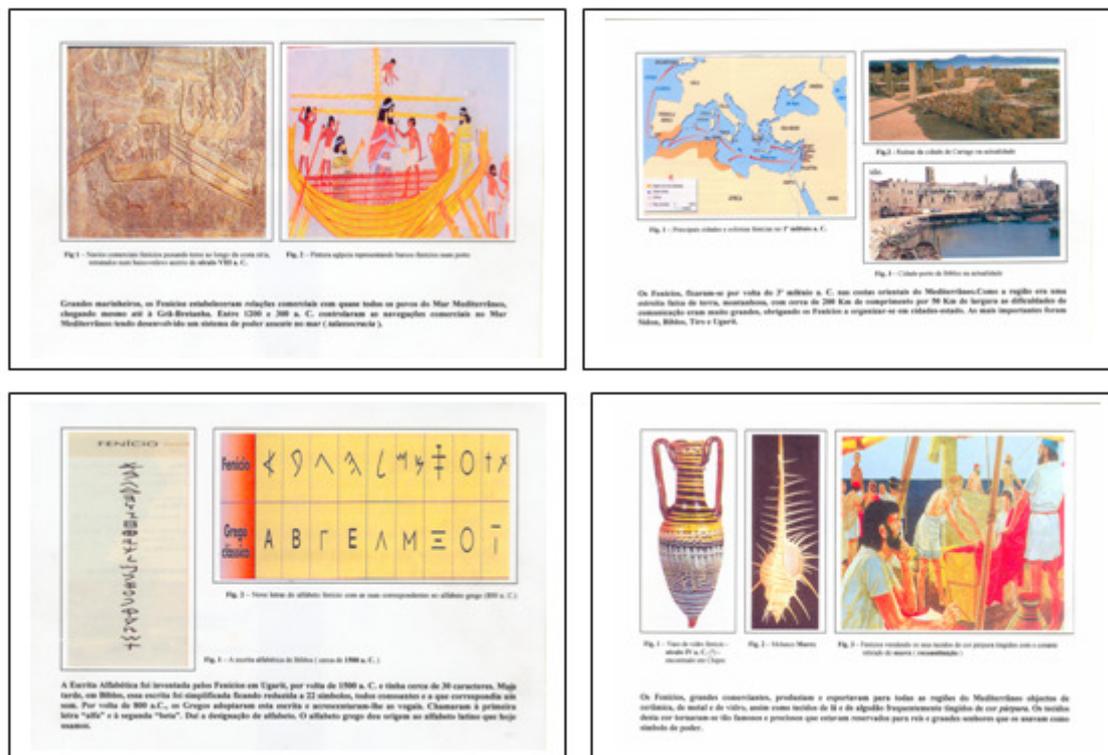


Figura 4 – Cartões de quatro contributos Fenícios

No caso dos Hebreus, considerando:

- que há docentes que contam pequenas “estórias da História” sobre Salomão e David;
- que os alunos na Igreja ou na catequese, já podiam ter ouvido falar desses monarcas;
- que o próprio manual para abordar estes povos refere algumas das suas características,

decidiu-se elaborar um cartão com as características do povo Hebreu (canto superior esquerdo da Figura 5) e outro com a referência aos reis Salomão e David (canto inferior direito da Figura 5). Neste último cartão, houve dificuldade em encontrar fontes históricas primárias sobre o tema pelo que recorreu-se à utilização de pinturas produzidas sobre eles em épocas posteriores. O quarto cartão (canto inferior esquerdo da Figura 4) parte da hipótese de que, provavelmente, os alunos tenham ouvido algo nos telejornais sobre as disputas territoriais entre Judeus e Palestinos e procurou-se, por isso, levar os alunos a reflectir e a atribuir, ou não, Significância Histórica a esses aspectos.



Figura 5 – Cartões de quatro contributos Hebraicos

Com os cartões sobre os Fenícios seguiu-se uma linha de raciocínio semelhante. Assim, para além da escrita alfabética, escolha óbvia e salientadíssima pelos manuais, utilizou-se ainda a informação que os manuais trazem associada a este contributo, concretamente, a actividade comercial desenvolvida pelos Fenícios e que está intimamente ligada à invenção deste tipo de escrita (cartão do canto inferior direito da Figura 4). Os outros dois cartões foram elaborados com referências a dois aspectos da história fenícia que nas décadas de 80 e 90 eram abordados pelos manuais escolares, ou seja, a talassocracia (cartão do canto superior esquerdo da Figura 4) e as cidades-estado fenícias (cartão do canto superior direito da Figura 4). Estas últimas, em alguns manuais, ainda são referidas mas em forma de nota ou como curiosidade.

As dimensões a privilegiar em cada povo levaram a um segundo tipo de decisões. Dever-se-ia tentar focar, em cada povo, as mesmas dimensões ou seleccionar os conteúdos a abordar, em primeiro lugar, e só em segundo tentar um equilíbrio em termos de dimensões? No seguimento do critério enunciado para a selecção do tipo de conteúdos, evidentemente que se deveria privilegiar, em primeiro lugar, a segunda alternativa.

Os programas de História consideram, fundamentalmente, quatro dimensões, ou seja: a Política, a Economia, a Sociedade e a Cultura, embora na realidade elas se apresentem, na maior

parte das vezes, interligadas ou articuladas com outras que, em certas situações, se destacam, como é o caso da dimensão referente à Religião, à Administração ou outras dimensões. No caso dos cartões, tendo em conta o pequeno texto que cada um tem, em interligação com as imagens, considerou-se que, basicamente, as quatro dimensões estão quase sempre presentes. Contudo em alguns cartões, o enfoque é colocado numa dimensão embora possa estar interligada com outra ou outras. Consideraram-se, portanto, para os cartões elaborados, as dimensões identificadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Dimensões dos cartões

Cartões	Dimensões								
	Política (P)	Económica (E)	Social (S)	Cultural (C)	Religiosa (R)	Militar (M)	Administrativa (A)	Outras (O)	
HEBREUS	Os 10 Mandamentos				X				
	O povo hebreu / judeu			X					
	As Movimentações dos Hebreus	X				X			
	Os reis hebreus	X							
FENÍCIOS	As cidades-estado fenícias						X		
	As embarcações e a talassocracia	X							
	A escrita alfabética				X				
	A economia fenícia		X						
GREGOS	O Parténon				X				
	As embarcações e o imperialismo		X						
	Os jogos olímpicos				X				
	A Democracia	X							
ROMANOS	As estradas		X					X	
	O coliseu				X				
	Da monarquia ao império	X							
	O exército					X			

2. Procedimentos para recolha dos dados

A recolha dos dados processou-se em três fases: um estudo pré-Piloto, um Estudo Piloto e um Estudo Principal, envolvendo, no total, sete escolas do distrito de Braga.

Em todas as escolas em que os dados foram recolhidos, em primeiro lugar foram contactados os professores para saber da sua disponibilidade em colaborar na presente investigação. De seguida, foi pedida autorização ao Conselho Executivo⁴⁹ da Escola e, em alguns

⁴⁹ Vide Anexo 4

casos, ao Conselho Pedagógico e encarregados de educação dos alunos das escolas cujos professores aceitaram colaborar.

Às escolas, professores e alunos foram explicados o tema e objectivos da presente investigação, bem como assegurado o completo anonimato e confidencialidade quer dos dados revelados, quer da identidade dos participantes. Foi-lhes ainda garantido que esta investigação não pretendia tirar qualquer tipo de conclusões sobre modelos de ensino ou práticas de ensino-aprendizagem em que estivessem envolvidos os participantes deste estudo.

O sorteio dos alunos processou-se duas a três semanas antes da ocorrência das entrevistas, por forma a ser comunicada aos alunos a selecção do seu nome, obter a sua concordância em participar e solicitar ao seu encarregado de educação a necessária autorização.

Esse sorteio foi realizado pela investigadora na presença do docente participante daquela escola e mediante uma lista de alunos previamente elaborada e obedecendo aos requisitos enunciados na página 94.

2.1. Estudo Pré-Piloto

A recolha de dados do Estudo Piloto foi antecedida da realização, em meados do mês de Janeiro de 2006, de um estudo Pré-Piloto, com quatro alunos e um professor da escola onde a investigadora prestava serviço.

Este estudo Pré-Piloto teve como objectivo a testagem e afinação dos instrumentos de recolha dos dados a utilizar no Estudos Piloto e Principal e foi realizado com uma amostra de 4 alunos (2 raparigas e 2 rapazes), escolhidos aleatoriamente, e 1 professor. Uma rapariga e um rapaz tinham tido no 3º Período do ano lectivo anterior, altura em que frequentaram o 7º ano de escolaridade, nível 5. Os outros dois alunos, o rapaz tinha tido nível 2, e a rapariga nível 3. Pretendia-se, ao entrevistar alunos de diferentes níveis de aproveitamento, testar a clareza das questões colocadas na Ficha Técnica bem como a eficácia e sucesso, ou insucesso, em recolher ideias através das questões do guião de entrevista. Pretendia-se, ainda, testar a reacção dos alunos à presença do instrumento de apoio à recolha dos dados, o gravador.

O preenchimento da Ficha Técnica logo seguido da entrevista aconteceu em dia e hora previamente acordado entre a investigadora e os participantes desta fase do estudo.

Pela observação das entrevistas e posterior análise das respostas dadas a investigadora constatou o seguinte:

- ✓ Os alunos não só permitiram como não mostraram qualquer reacção à presença de um gravador durante as entrevistas;
- ✓ O tempo de duração média da actividade rondou os 45 minutos por cada um dos entrevistados;
- ✓ As questões da entrevista foram compreendidas pelo que não houve necessidade de fazer qualquer alteração;
- ✓ Na Ficha Técnica verificou-se que dois alunos, na Questão 2 indicaram povos e conceitos que se encontravam a estudar no 8º ano;
- ✓ Quando se pediu aos alunos que ordenassem cronologicamente os cartões não o conseguiram fazer;
- ✓ Em primeiro lugar foram entrevistados os alunos de nível 5. A investigadora apercebeu-se que tinha havido troca de impressões, entre os alunos, sobre o tema;

A investigadora, depois de discutir todos estes aspectos com a orientadora, introduziu as seguintes alterações:

1. O pedido de autorização a fazer às escolas tinha de especificar a duração média da entrevista, pelo que implicava a dispensa de um tempo de 45 minutos correspondente a uma aula dos participantes do estudo.
2. Na Questão 2 da Ficha Técnica dos alunos foram salientados a negrito “**no ano passado**” e negrito e itálico a expressão “**sobre a Antiguidade**”. A questão passou a ser apresentada da seguinte forma:

2 – De todos os conteúdos programáticos que aprendeste **no ano passado sobre a Antiguidade**, na disciplina de História,

3. Foi incluído um friso cronológico como material de apoio à ordenação cronológica dos cartões.
4. Para evitar o efeito de treino que possíveis conversas viessem a ter entre os entrevistados, decidiu-se que as entrevistas seriam todas feitas, se possível, no mesmo dia, começando pelos alunos de nível inferior a 3 e concluindo a recolha de dados com a entrevista do professor. Tal decisão teve por base a presunção de que, em princípio os alunos de níveis de aproveitamento inferiores ou prestam menos atenção ou recordam com menos exactidão as questões que lhes são colocadas, pelo que teriam

muita dificuldade em relatar aos outros que temas tinham sido abordados ou que questões lhes tinham sido colocadas durante uma entrevista de 45 minutos.

2.2. Estudo Piloto

O estudo piloto permitiu a continuação da testagem dos instrumentos e procedimentos e serviu de base à elaboração de uma primeira codificação dos dados empíricos.

Em finais de Janeiro, inícios de Fevereiro de 2006, foi solicitada a necessária autorização aos alunos. Foi ainda obtida autorização dos seus encarregados de educação e do Conselho Executivo das três escolas participantes nesta fase da investigação.

Este Estudo Piloto contou com a participação de 3 professores e 27 alunos todos eles respeitando os requisitos enunciados nas páginas 4 e 7 deste capítulo.

Foram marcadas com os professores, com a concordância prévia dos Conselhos Executivos, os dias e horas das entrevistas dos alunos e deles próprios. Foi ainda solicitado ao Conselho Executivo a disponibilização de uma sala onde pudesse decorrer a actividade e foram informados os professores que, se desejassem assistir às entrevistas ou nomear alguém podiam fazê-lo. Nenhum professor desejou assistir às entrevistas ou quis nomear alguém que o representasse para estar presente.

A recolha de dados desta fase fez-se entre meados de Fevereiro e meados de Março de 2006. No início da actividade, em cada escola, foi garantido a cada um dos participantes o anonimato completo. De seguida, foi solicitado que preenchessem a Ficha Técnica e só depois foi feita a entrevista, após ter sido solicitada autorização para a gravar.

A ordem de realização das entrevistas obedeceu à decisão previamente tomada, ou seja, primeiro foram entrevistados os alunos de nível inferior a 3, depois os de nível 3 e por fim os de nível 4 / 5. O professor ou foi entrevistado no fim ou antes do último aluno.

Alguns alunos precisaram da ajuda da investigadora na leitura e ordenação cronológica dos cartões.

2.3. Estudo Principal

Após a análise dos dados obtidos no Estudo Piloto e esboçada uma primeira categorização das respostas de professores e alunos, procedeu-se à recolha dos dados do Estudo Principal.

Este Estudo foi realizado entre a última semana de aulas do 2º Período, Março, e os finais de Abril de 2006. Nele participaram 36 alunos e 4 professores de 3 escolas do distrito de Braga.

Os procedimentos adoptados foram exactamente iguais aos seguidos no Estudo Piloto.

3. Enquadramento teórico e metodológico para a análise dos dados

Os métodos utilizados na investigação qualitativa são os mais adequados neste caso porque a compreensão do fenómeno de atribuição de Significância Histórica é por demais complexo e subjectivo para poder ser simplificado por números como aconteceria numa investigação de cariz quantitativo. Questionários de resposta fechada, enumeração de factores, quantificação de incidências não possibilitariam a compreensão e a manutenção da complexidade conceptual que os métodos qualitativos permitem.

Assim na análise dos dados recolhidos procedeu-se à codificação das respostas de professores e alunos de acordo com os **métodos da Grounded Theory** enunciada em Strauss & Corbin (1996, pp.101-161) e apresentada em português por Fernandes & Almeida.(2001).

De acordo com estes autores (2001):

O método da grounded theory consiste num conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos de análise de dados, organizados numa sequência que tende para uma maior complexidade e integração. Esta metodologia pretende gerar uma teoria construída com base na recolha de dados e análise sistemática rigorosa dos dados e na orientação dos investigadores através de um processo indutivo de produção de conhecimento (p. 54).

Seguiram-se, por isso, os três tipos de codificação preconizados por Strauss & Corbin (1996), ou seja, a **codificação aberta**, a **codificação axial** e a **codificação selectiva**. A codificação aberta, de acordo com Fernandes & Almeida (2001, pp. 57) “centra-se quer na identificação de categorias, quer na definição flexível de propriedades e dimensões”. E para isso exige um questionamento constante dos dados, um processo de recolha e análise detalhada e descritiva desses mesmos dados com o objectivo de especificar as categorias construídas, sempre num processo constante de questionamento e verificação.

Na codificação axial, nas palavras de Strauss & Corbin (1996, pp. 142), “our goal is to systematically develop and relate categories. This step of analyses is important because we are building theory”, ou seja, durante esta fase as categorias encontradas são organizadas em função

de ligações que se estabelecem entre elas e para além delas. A este propósito Fernandes & Almeida (2001, pp. 59) acrescentam que “durante o processo de codificação axial o investigador move-se constantemente entre o pensamento indutivo e dedutivo”.

Finalmente, a codificação selectiva, de acordo com Fernandes & Almeida (2001):

...consiste num processo de selecção da categoria central, ou seja, do fenómeno à volta do qual todos os outros são integrados.(...) Esta integração exige de novo o recurso ao método da comparação constante, incidindo nesta fase sobre as propriedades e dimensões das várias categorias já organizadas por meio do modelo paradigmático (pp. 60-61).

Seguindo, por isso, as fases acima enunciadas procedeu-se a uma análise qualitativa de todos os dados embora se tenha começado por um levantamento e tratamento estatístico dos dados recolhidos com a Ficha Técnica (Questões 1, 2.1 e primeira parte da 3, na dos alunos; Questões 1 e 2.1 dos professores) e com as respostas a algumas questões da entrevista. No caso dos professores foram as Questões 1, 3 e 6 e, no caso dos alunos, as Questões 2, 5 e 8.

As entrevistas dos participantes do estudo foram gravadas, integralmente⁵⁰ transcritas e só depois analisadas. Como Quivy (1995) refere:

... o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo (p. 195).

Neste estudo, na decomposição do conteúdo de cada uma das entrevistas, utilizou-se como unidade de análise a que é proposta por Melo (2003, pp. 72), ou seja, umas vezes a frase toda, outras uma expressão ou parte de frase que pareceu ter, no contexto da presente investigação, um significado particular e /ou distinto.

O processo de recolha, agrupamento e categorização, por indicadores de construtos, das respostas dadas pelos entrevistados está patente nos quadros elaborados durante a análise e que se encontram no Anexo 5.

Em termos de enquadramento teórico a análise dos dados teve como referencial teórico a literatura específica existente sobre Significância Histórica bem como as investigações realizadas na área da cognição histórica.

Mais concretamente, da literatura específica sobre Significância Histórica foram utilizados como base, ou ponto de partida, os contributos de Partington (1980) e Cercadillo (2000). E porque a atribuição de significância pressupõe interpretação dos eventos históricos e a sua explicação,

⁵⁰ De ressaltar que as hesitações, pausas longas, repetições e erros de concordância gramatical foram suprimidos ou corrigidos.

considerou-se fundamental os contributos na área da explicação provisória em História dados por Barca (2000).

Num estudo levado a cabo sobre Significância Histórica, Partington (1980) argumenta que, sendo a Significância Histórica um conceito fundamental para uma educação histórica, necessita que se compreenda o que torna um acontecimento significativo. Aponta, por isso, critérios para que essa compreensão aconteça. São os seguintes:

- **Profundidade** – até que ponto as vidas dessas pessoas foram afectadas pelo acontecimento;
- **Quantidade** – quantas vidas foram afectadas pelo acontecimento⁵¹;
- **Durabilidade** – por quanto tempo as vidas das pessoas foram afectadas;
- **Relevância** – que contributos deu esse acontecimento para o aumento da compreensão da vida presente.

Por seu lado Cercadillo (2000), no seu estudo⁵², a partir da análise dos dados, definiu **cinco tipos de significância** que, conjugados com o indicador de que a significância pode ser **fixa** ou **variável**, a levaram à definição de um **modelo de progressão nos tipos de significância** das ideias dos alunos participantes no seu estudo:

- **Nível 1** – Os alunos **não aludem a nenhum tipo de significância**;
- **Nível 2** – A **significância** é vista como **fixa**, de forma **intrínseca**, **única** e medida **em termos contemporâneos**;
- **Nível 3** – A **significância** é **contextual fixa** mas **com atribuições somente causais ou contemporâneas e causais associadas**;
- **Nível 4** – A **significância** é **contextual**, **fixa** mas **com a atribuição de diferentes gradações dentro da significância causal e contemporânea ou implicando a atribuição de vários tipos de significância**, seja ela causal, padrão ou simbólica;
- **Nível 5** – A **significância** é **contextual** e **variável dentro de um tipo de significância ou através de vários tipos**.

Consideraram-se ainda os contributos a nível da explicação provisória em História de Barca (2000, pp.152-156) que, no seu estudo, apresenta a teoria de que subjacente às ideias dos alunos, acerca da explicação provisória em História, estão uma gama de modos explicativos. A saber:

⁵¹ Este critério já foi discutido no Capítulo II deste estudo.

⁵² Deste estudo já se falou em detalhe no capítulo II.

- **Descrição**, que pode aparecer sob a forma de **asserções fragmentadas** ou de uma **“estória” completa**;
- **Explicação**, que pode ser **restrita, causal /Intencional** ou **narrativa (relato/estruturista)**.

A investigadora partiu da assunção que a narrativa estrutural é “o modo de explicação mais praticado” entre os alunos portugueses que inquiriu. A análise dos dados levou-a a concluir, em resposta a perguntas formuladas do tipo “porquê” e “como foi possível”, que havia subjacente uma ponderação factorial. Assim, encontrou nos dados:

- **Condições contributivas** quando os alunos fazem uma selecção de condições explicativas que funcionam como condições necessárias ou facilitadoras;
- **Condições decisivas** quando, de entre o conjunto de condições existentes, ocorre uma distinção em relação a uma causa considerada decisiva por ter marcado a diferença;
- Explicações narrativas de tipo estrutural que, para além de ponderarem as causas, tendem a considerar também **condições conjunturais** (de curta duração) e **estruturais** (de longa duração);
- Na apresentação da melhor explicação, utilização frequente, de argumentos em que se ponderam **condições positivas** e **negativas** (por vezes **contrafactuais**) acerca da importância relativa das causas que estiveram na origem de um evento histórico;
- Uma ideia de que os factores podem surgir em interligação;

Constatou também que os alunos apresentavam essa ponderação factorial da seguinte forma:

- ❖ Os factos ou aparecem isolados, de per si sem conexão lógica ou, num nível mais elaborado, com referência a passos antecedentes.
- ❖ Os factores ou aparecem implícitos ou explícitos. Neste último caso há explicações que apresentam uma soma de factores e outras que os hierarquizam fazendo referência a factores decisivos / contributivos ou interligando-os todos.

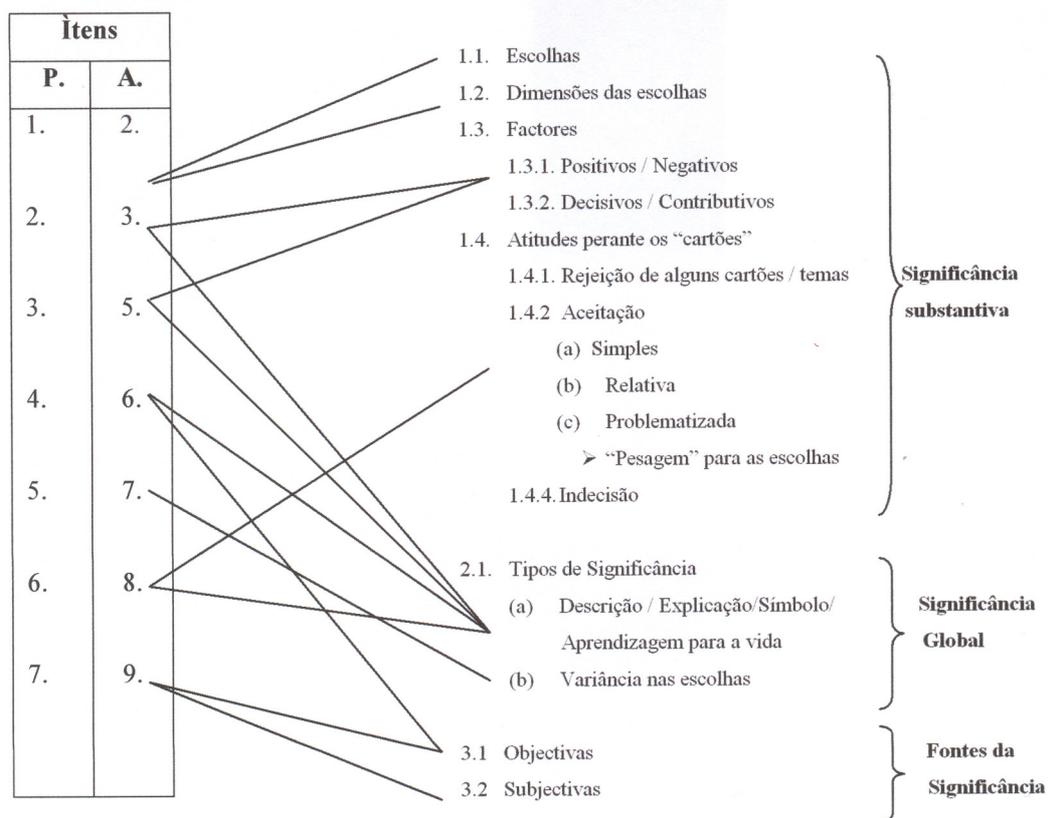
Com todo este referencial teórico e partindo da análise dos dados fornecidos pelos participantes procedeu-se, numa primeira fase, a uma codificação aberta dos dados. Recorrendo a um questionamento constante dos dados começou-se por codificar as ideias expressas por

professores e alunos nas respostas às questões colocadas durante a entrevista. Desse processo resultaram os conjuntos de ideias assinalados no Quadro 11.

Quadro 11 - Primeira codificação dos dados

Questões da entrevista	Conjuntos de ideias emergente
<p>1 – Selecciona, para cada povo, as dois cartões que considera mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.</p> <p>2 – Explique por que considerou mais importantes os oito cartões que seleccionou.</p> <p>3 – Teve dificuldade em escolher esses oito cartões ? Porquê ?</p> <p>4 – Pensa que outros professores poderiam escolher outros 8 ? Porquê ?</p> <p>5 – Se fosse um aluno (professor) a escolher os 8 cartões quais pensa que seriam os cartões escolhidos ? Porquê ?</p> <p>6 – Se fosse o aluno (colega) a elaborar a lista completa de cartões</p> <p>6.1-Quais os que não incluiria nessa lista ? Porquê ?</p> <p>6.2-Quais os que acrescentaria a essa lista ? Porquê ?</p> <p>7 - Quais são os aspectos mais importantes da História da Antiguidade que aprendeu dentro e fora da escola ? Por que razões os considera importantes ?</p>	<p>1º Situações relevantes (que cartões escolhem)</p> <p>1.1-Atitudes perante os “cartões” Reacção contra algumas imagens / motivos Aceitação Simples Problematizada Etc.</p> <p>2º Dimensões da Antiguidade 2.1-Seleccionadas Religião Economia Política Cultura Costumes / Sociedade Tecnologia / Infraestruturas</p> <p>2.2- Factores positivos / negativos</p> <p>3º Importância da História Antiga</p> <p>4º Objectivos da História</p> <p>5º Origem da informação</p>

O segundo nível de análise, mais refinado implicou a recorrência a um processo dialéctico construído em espiral a partir do percurso emergente. Nele os dados foram cruzados constantemente com a hipótese de trabalho, da qual se partiu (tipos de significância de Cercadillo) e teve-se como referência os critérios de Partington mencionados e os modos explicativos e peso factorial de Barca. Deste nível emergiram os indicadores de construtos constantes da Figura 6.



P – Professor
A – Aluno

Figura 6 – Representação esquemática dos ítems ou questões e respectivos indicadores de construtos

Num terceiro nível de análise, o agrupamento dos dados por características próximas, conduziram à emergência /construção de perfis de Significância Histórica, manifestada por professores e alunos sobre temas da História da Antiguidade. A discriminação dos perfis encontra-se enunciada no Quadro 12.

Quadro 12 – Perfis de Significância Histórica

Tipo de perfil	Identificação do perfis
A	Ausência de Significância Histórica
B	Significância única e intrínseca
C	Significância contextual, fixa, com uma ou duas atribuições
D	Significância contextual, fixa, com várias atribuições
E	Significância contextual variável com uma ou várias atribuições

Dentro dos perfis C, D e E, as respostas dos professores e alunos sugeriam algumas variações que levaram à definição de padrões de resposta, na linha da definição apresentada por Barca (2000, pp. 161), dentro de cada perfil.

Assim foram encontrados os padrões de resposta constantes do Quadro 13.

Quadro 13 – Padrões de resposta por perfis de significância histórica

Tipo de perfil	Padrões de resposta	Codificação dos padrões
A	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de significância histórica 	A
B	<ul style="list-style-type: none"> • Significância única e intrínseca 	B
C	<ul style="list-style-type: none"> • Significância contextual, fixa, emergente • Significância contextual, fixa, causal • Significância contextual, fixa, causal e relacional 	C1 C2 C3
D	<ul style="list-style-type: none"> • Significância contextual, fixa, causal e padrão • Significância contextual, fixa, causal, relacional e padrão (Est. Piloto) • Significância contextual, fixa, causal, simbólica e padrão • Significância contextual, fixa, causal e simbólica (Est. Principal) 	D1 D2 D3 D4
E	<ul style="list-style-type: none"> • Significância contextual, variável emergente, causal. (Est. Piloto) • Significância contextual, variável emergente, causal e padrão • Significância contextual, variável emergente, causal e simbólica. (Est. Piloto) • Significância contextual, variável emergente, causal, padrão e simbólica 	E1 E2 E3 E4

4. Síntese

Este capítulo abordou a metodologia adoptada nesta investigação: num primeiro ponto, definiu-se o desenho do estudo (1), delimitando-se o problema e as questões de investigação (1.1), procedendo-se à caracterização da população e amostra de professores e alunos participantes no estudo (1.2) e especificando-se os instrumentos utilizados para a recolha dos dados (1.3). Num segundo ponto fez-se a descrição dos procedimentos seguidos na recolha dos dados. Finalmente, num terceiro ponto, procedeu-se ao enquadramento teórico e metodológico subjacente à análise dos dados (3).

CAPÍTULO IV- CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DE ALUNOS SOBRE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados do Estudo Piloto e do Estudo Principal. Num primeiro ponto serão explicados os procedimentos de análise adotados (1), num segundo ponto serão apresentados e analisados os dados do Estudo Piloto, referentes aos professores (2.1) e aos alunos (2.2); num terceiro ponto serão apresentados e analisados os perfis conceptuais sobre significância histórica que emergiram da análise dos dados do Estudo Piloto (3); num quarto ponto, serão apresentados e analisados os dados do Estudo Principal, referentes aos professores (4.1) e aos alunos (4.2); num quinto ponto, serão apresentados e analisados os perfis conceptuais que emergiram da análise do Estudo Principal (5); e, finalmente, num sexto ponto, apresentar-se-á uma síntese do capítulo (6).

1. Procedimentos de análise dos dados

Essa análise é fundamentalmente qualitativa embora, como se trata de uma amostra numerosa, no que respeita aos alunos, uma grande parte dos dados tenha sido tratada, também, estatisticamente por forma a clarificar a posição dos entrevistados e, com isso, entender-se melhor os resultados.

Os dados do Estudo Piloto são apresentados, da mesma forma que os do Estudo Principal, porque surgiram entrevistas com uma riqueza, variedade e unicidade que não se repetiram no Estudo Principal. Para além disso, e em consequência dessas características, surgem, nessa fase do estudo, no que se refere aos alunos, dois padrões de resposta que não se repetem no Estudo Principal, acontecendo igual fenómeno no Estudo Principal, ou seja surgem dois padrões de resposta que não tinham aparecido no Estudo Piloto.

Em termos teóricos, a análise dos dados empíricos foi enquadrada pelos modos explicativos e peso factorial de Barca (2000), pelos critérios apontados por Partington (1980) e pelo modelo de progressão nos tipos de significância definidos por Cercadillo (2000).

Na apresentação e análise dos dados, seguem-se os indicadores de construtos⁵³: para a análise da Significância Substantiva analisam-se as ideias dos entrevistados a nível das escolhas de cartões realizadas, dimensões dessas escolhas e atitudes perante os cartões; para a análise da Significância Global essas mesmas respostas são escrutinadas no sentido de averiguar que tipos de significância apresentam, ou seja, se recorrem à descrição / explicação / símbolo / aprendizagem para a vida para explicar a significância atribuída. Inclui-se neste nível de análise, ainda, os tipos de factores utilizados para explicar os eventos históricos e a variância das escolhas; finalmente, são analisadas as fontes de significância nas respostas dos entrevistados.

De seguida apresentam-se os perfis que emergiram desses diferentes níveis de análise, bem como as principais características de cada um. Por apresentarem diferentes níveis de elaboração e diversos tipos de significância, em combinações variadas, bem como diferentes tipos de explicação e referências, implícitas ou explícitas, a critérios de atribuição de significância, as ideias dos entrevistados são agrupadas em padrões de resposta⁵⁴, dentro de cada perfil de Significância Histórica.

Quer no Estudo Piloto quer no Estudo Principal, é apresentada, em primeiro lugar, a análise dos dados referentes aos professores e só depois a dos alunos. Os perfis são apresentados em conjunto, ou seja por tipos e incluem os dos professores e os dos alunos. Dentro de cada perfil são exemplificados e analisados os padrões de resposta que surgiram.

Na apresentação, os dados são ilustrados com frases e / ou expressões dos entrevistados. Assim na apresentação dessas frases adoptaram-se os seguintes critérios:

- Quando se apresentam inseridas no texto da investigadora, aparecem em itálico e entre aspas. Se forem ilustrativas do discurso da investigadora, aparecem ainda dentro de parêntesis.
- Quando são muito extensas aparecem dentro de limites lineares e a negrito.
- Para tornar mais fácil e rápida a leitura dessas citações ou excertos de entrevistas, foram suprimidas interjeições e / ou exclamações de incentivo da investigadora que visavam, apenas, encorajar o entrevistado a desenvolver o seu pensamento.
- Algumas frases e / ou expressões dos entrevistados aparecem sublinhadas por decisão da investigadora que, com isso, pretendeu pô-las em evidência.

⁵³ Vide Figura 6 do Capítulo da Metodologia.

⁵⁴ Resultaram de algumas variações nas respostas de professores e alunos dentro de cada perfil, na linha da definição apresentada por Barca (2000, pp. 161).

2. Análise dos dados do Estudo Piloto

Iniciou-se a análise qualitativa dos dados recolhidos relativos às duas questões (2.1 e 2.2), e que, na Ficha Técnica, procuravam explorar uma primeira abordagem da significância histórica, atribuída por professores e alunos, a eventos da História da Antiguidade. Em seguida, passou-se à análise dos dados recolhidos durante as entrevistas com os professores e os alunos participantes no estudo.

2.1. Ideias dos Professores sobre Significância histórica

Numa primeira abordagem da significância que atribuem a povos / conceitos de História da Antiguidade à questão 2.1 da Ficha Técnica

2-De todos os conteúdos programáticos que fazem parte **do programa de História do 7º ano, referentes à Antiguidade**,
 2.1-Indique povos e conceitos com eles relacionados que considera mais significativos, em termos de contributos para a história da Humanidade.

os professores respondem indicando os povos que vêm listados no Quadro 14, e utilizando conceitos discriminados no Quadro 15.

Quadro 14 – Lista dos povos considerados mais significativos pelos professores do Estudo Piloto

POVOS	Ocorrência
Da Pré-história	1
Egípcios	2
Hebreus	1
Fenícios	1
Gregos	2
Romanos	3

Quadro 15 – Lista dos conceitos considerados mais significativos pelos professores do Estudo Piloto

Conceitos	Ocorrência
Teocracia	1
Politeísmo	1
Democracia	3
Filosofia	2
Direito	1
Urbanismo	1
Hominização	1

Conceitos	Ocorrência
Economia recolectora / produtora	1
Império	2
Civilização	1
Escrita alfabética	1
Desenvolvimento do comércio	1
Monumentalidade	1
Crença na imortalidade	1
Monoteísmo	1
Mitologia	1
Arte	1
Cultura	1
Construções	1
Romanização	1

Se se atentar nos povos e conceitos indicados, constata-se que os referidos professores seguem de perto os conteúdos que o programa da disciplina de História e os manuais destacam. No entanto, não destacam de igual modo nem os povos nem os conceitos. No que concerne aos povos, os professores só concordam entre si na indicação do povo Romano. Por ordem de ocorrência, aparecem dois professores a indicarem os Egípcios e os Gregos. De recordar que os professores que participaram no Estudo Piloto eram três.

Em relação a conceitos utilizados, só a Democracia colhe a unanimidade entre os professores, enquanto que os conceitos de Império e Filosofia são referidos por dois. Os outros conceitos, de carácter religioso (Teocracia, Politeísmo, Crença na imortalidade, Monoteísmo e Mitologia), cultural (Filosofia, Direito, Urbanismo, Hominização, Civilização, Escrita alfabética, Monumentalidade, Arte, Cultura, Construções, Romanização), económico (Economia recolectora/produtora, Desenvolvimento do comércio) e político (Democracia, Império) foram mencionados por um só dos participantes.

Quando se solicitou a justificação para as escolhas apresentadas, obtiveram-se as respostas constantes do Quadro 16.

Quadro 16 – Razões da atribuição da significância pelos professores do Estudo Piloto

Código Prof.s	Escolhas	Razões apresentadas
A.P.1.F	<ul style="list-style-type: none"> . 10 Mandamentos e Movimentações . Escrita alfabética e Economia fenícia . Jogos Olímpicos e Democracia ateniense . Estradas e Exército romanos 	“Possibilita uma visão política e religiosa diferente da nossa. (...) permite aprofundar o conceito de democracia por comparação com uma democracia com limitações como era a ateniense. (...) O direito romano constitui a base do nosso próprio direito, sendo o latim a raiz da nossa própria língua”
B.P.2.M	<ul style="list-style-type: none"> . 10 Mandamentos e Reis hebreus . Escrita alfabética e Embarcações fenícias . Parténon e Democracia ateniense . Coliseu e Exército romano 	“ <u>Dou mais importância aos factores relacionados com a evolução humana: inicialmente a evolução biológica do ser humano, depois a evolução social e intelectual. Evidentemente que há que enquadrar as condições materiais de existência neste processo evolutivo</u> ”
C.P.3.F	<ul style="list-style-type: none"> . 10 Mandamentos e Hebreus . Escrita alfabética e Economia fenícia . Jogos Olímpicos, Democracia ateniense e Parténon . Coliseu, Estradas e Exército romanos 	“ <u>porque está na origem da nossa escrita. (...) [Monoteísmo] está na origem do cristianismo que marcou toda a história do Ocidente. A cultura grega deixou grandes marcas e influenciou de forma positiva a nossa cultura. Os romanos pelas suas construções com carácter utilitário e duradouro</u> ”

A análise mais aprofundada destas respostas far-se-á quando, após apresentação dos dados recolhidos durante a entrevista, as cruzarmos com as justificações aí apresentadas. No entanto, as expressões destacadas permitem, de imediato, ficar com a ideia de que os docentes A.P.1.F e C.P.3.F atribuem significância a um evento com base na relevância e durabilidade que esse mesmo evento assumiu/ assume ainda nos nossos dias. Expressões como “possibilita”, “constitui a base” ou “marcou” são não só exemplo disso como têm subjacente uma análise em termos de consequências no tempo de médio e de longa duração. Já o docente B.P.2.M esclarece o critério que utiliza para atribuir significância quando afirma que dá “mais importância aos factores relacionados com a evolução” – biológica, social, intelectual e das condições materiais – parecendo querer dizer, com isto, que os que nada trouxeram de novo não considera importantes a ponto de os destacar. Parece haver, ainda, subjacente a essa atribuição de significância uma ponderação desses factores por integração no seu contexto histórico para daí retirar conclusões sobre a sua maior ou menor importância.

De seguida, far-se-á uma análise o mais exaustiva possível das respostas dadas pelos professores durante a entrevista, buscando-se indicadores de construtos relacionados com a Significância Histórica.

Construto - Significância substantiva

Escolhas

Durante as entrevistas, quando se pediu aos professores que escolhessem 8 cartões que, no seu entender, constituíssem os maiores contributos que os povos aí referidos deram para a História da Humanidade, obteve-se aquilo que se designou por situações relevantes e cuja distribuição consta do Gráfico 11.

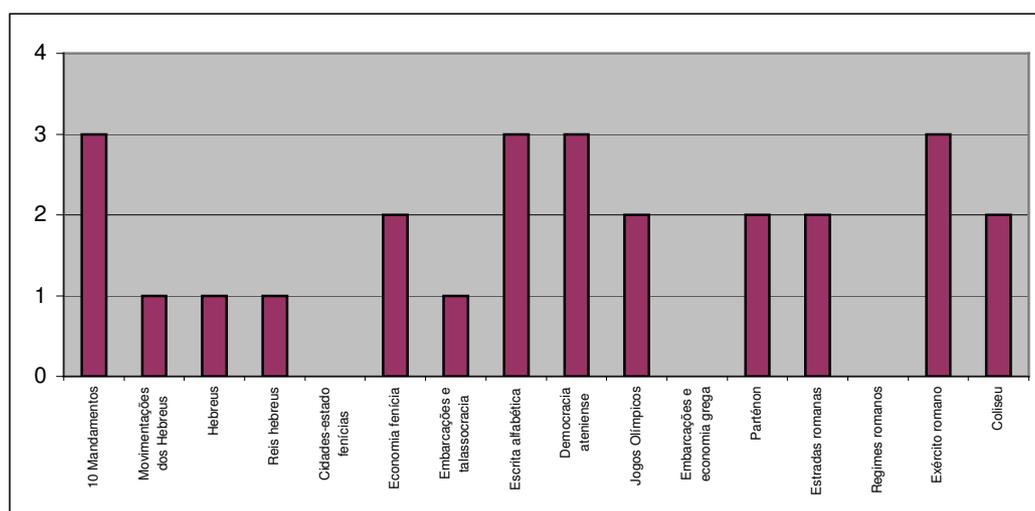


Gráfico 11 – Situações relevantes para os professores do Estudo Piloto (frequência de respostas)

Como se pode observar no gráfico, os três professores escolhem os 10 Mandamentos, a Escrita alfabética, a Democracia ateniense e o Exército romano. Quanto ao significado atribuído a um segundo cartão que deveriam escolher relativamente ao mesmo povo, já surge alguma divergência entre os professores. No caso do povo Hebreu, cada professor ao escolher um segundo cartão, um escolhe os Hebreus, outro as Movimentações dos Hebreus e o terceiro os Reis hebreus. Acontece o mesmo em relação ao povo fenício: dois professores escolhem a Economia fenícia enquanto que o terceiro escolhe as Embarcações e a Talassocracia. No caso dos Gregos e Romanos, surgiu uma professora que não consegue escolher apenas dois cartões pelo que escolhe, para além da Democracia, o Parténon e os Jogos Olímpicos, no caso do povo grego; e as Estradas e o Coliseu, para além do Exército, no caso dos Romanos. Os outros dois

professores: um, para além da Democracia ateniense escolhe o Parténon e, para os Romanos, o Coliseu e o Exército romano; o outro, para além da Democracia escolhe os Jogos Olímpicos e, para os Romanos, as Estradas e o Exército.

Dimensões das escolhas

Reflectindo um pouco sobre as escolhas feitas e cruzando-as com as dimensões que essas escolhas assumem (e enunciadas no subponto 1.3 do Capítulo da Metodologia) obtiveram-se os resultados constantes do Gráfico 12.

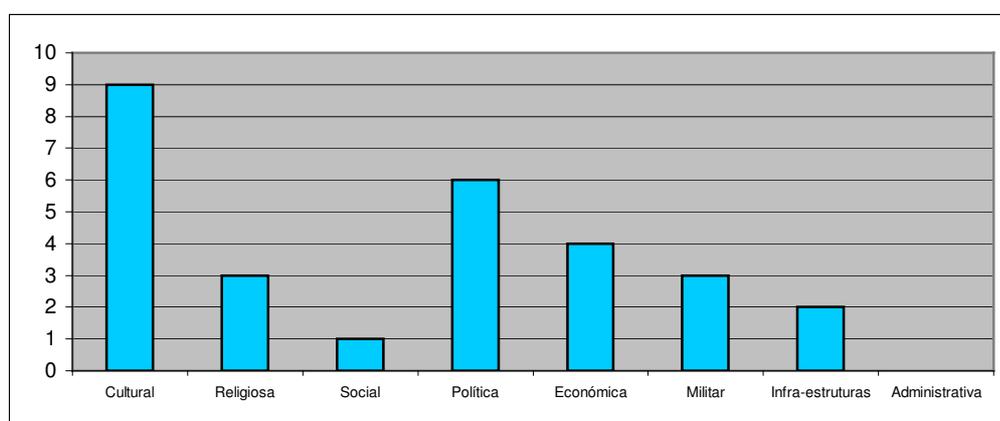


Gráfico 12 – Dimensões das escolhas dos professores do Estudo Piloto

Pode-se verificar que a dimensão cultural parece ser escolhida maioritariamente pelos professores. Se se atender a que no universo total das escolhas existia a possibilidade de seleccionar quatro cartões com essa dimensão, chega-se à conclusão que, de um total possível de 12, se obteve 9 o que pode significar uma preferência dos professores pelos aspectos culturais. Se a esse argumento se juntar um outro referente ao facto de que só o povo hebreu não tinha nenhum cartão com dimensão marcadamente cultural, verifica-se, para cada um dos outros povos, que os professores escolhem, pelo menos, um cartão com a dimensão cultural. Contudo, se fosse apenas essa dimensão a ditar as escolhas dos professores eles teriam escolhido os dois cartões com essa dimensão para o povo grego. A saber: o Parténon e os Jogos Olímpicos. Considerou-se, por isso, não haver indícios que possam levar a pensar que as escolhas foram apenas condicionadas pela dimensão subjacente a cada cartão. A reforçar esta ideia verifica-se, pela análise do Gráfico 10, que as escolhas indiciam, embora de forma desigual, adesão a outras dimensões. A dimensão política assume a segunda posição das preferências ao estar presente em seis escolhas. De esclarecer, a este propósito, que a dimensão política é uma dimensão também

muito presente nos cartões elaborados porquanto todos os povos têm, pelo menos, um cartão a ela dedicada. No caso dos Hebreus têm até dois cartões com essa dimensão. Todos estes considerando levaram à conclusão que os professores não baseiam a atribuição de significância da História da Antiguidade a uma determinada dimensão do passado. Por outro lado, a reforçar esta conclusão, há um professor que, na sequência de uma questão colocada pela investigadora que pretendia explorar a hipótese de o entrevistado ter as suas escolhas condicionadas por uma visão da História, frequentemente apontada como dando relevância a factor determinante – o económico – o que o levaria a privilegiar determinada dimensão em detrimento de outra, obteve a seguinte resposta:

INV. – Não tens então uma visão marxista da História ?

B.P.2.M – Não. Não podemos desligar a evolução histórica das condições materiais da existência, eu dou o meu valor a Marx mas ter uma visão marxista não é a mesma coisa que ter uma visão reducionista da actividade humana. Por isso eu integraria este cartão (aponta para o cartão das Movimentações) neste dos reis porque este se sobrepõe. O território é um meio onde se vão aplicar as ideias, as vivências, os conflitos, as concepções do mundo e, inclusivamente as condições materiais de existência têm muito a ver com isso.

O que parece condicionar as escolhas, neste caso concreto, é a ponderação de vários factores que, no entender do professor, contribuem para dar significância a um contributo histórico, veiculados ou não pela abrangência que o cartão eventualmente sugere.

Atitudes perante os cartões

A atitude dos professores perante os cartões foi considerada sob dois ângulos: por um lado, como eventual fornecedora de dados encontrados que permitissem explorar as ideias dos professores sobre significância histórica; por outro lado, como elemento subjectivo em termos de nível de aceitação-rejeição do conteúdo do cartão, considerado como um todo constituído pelas imagens, legenda e texto, e que ajudasse a esclarecer as ideias dos professores sobre significância histórica.

À excepção da professora **A.P.1.F**, que rejeita veementemente o cartão dos 10 Mandamentos, aceitando os restantes, os outros dois professores têm atitudes, ou de aceitação problematizada para pesagem de novas escolhas (**B.P.2.M**) ou de aceitação passiva dos mesmos (**C.P.3.F**).

A professora **A.P.1.F**, quando é confrontada com o cartão dos 10 Mandamentos, reage um pouco emocionalmente face a um factor ligado a uma religião específica:

A.P.1.F – Eu sou contra a disciplina de Religião Católica ministrada nas escolas. E acho que a escola é laica, nós somos um país laico e a haver uma disciplina dessas teria que se dar uma oportunidade a outros cultos. Eu sei que são minoritários e, portanto, o Cristianismo só o dou – eu não dou – na base em que interfere com as civilizações.

Por exemplo, “dando” o império romano ao cristianismo vai levar à abolição da escravatura com o princípio da igualdade de todos perante Deus. Mas como doutrina eu não dou.

INV. – Pois.

A.P.1.F – **Digam lá o que quiserem. Eu não estou aqui ... pronto... Eu sei que se calhar isto é criticável mas eu ... É a minha posição. Eu não me considero anti-católica. Eu tenho alguma forma de relacionar ...**

INV. – Mas que não se misture na escola ...

A.P.1.F – **Exactamente.**

INV. – Mas tu estás a dizer isso motivada pelos 10 Mandamentos ?

A.P.1.F – **Eu estou com alguma dificuldade porque tenho que ponderar o que é que eu vou escolher e eu não escolho nada porque eu nem sequer...**

INV. – Nos hebreus tens dificuldade em escolher ?

A.P.1.F – **É mais por esta minha opção ...**

No entanto, depois acaba por escolher o mesmo cartão, justificando a escolha pelos mesmos motivos de ordem prática:

INV. – Tu escolhes as **Movimentações** e os **10 Mandamentos** e deixas-me um pouquinho surpreendida por causa da posição que professaste logo no início !?

A.P.1.F – **Porque eu acho que isto acabou por ser uma escolha assim um pouco, digamos, pouco consistente. Eu tinha de escolher, não é ?**

INV. – Tinhas de escolher se não escolherias nada !?

A.P.1.F – **Para as outras eu tive um critério que me levou a estruturar o meu pensamento naquele sentido (...) Foi um bocadinho, se calhar, para fazer a vontade àquilo que é um país maioritariamente católico ... É uma opção politicamente correcta.**

Quando questionada sobre que cartões não incluiria se fosse ela a realizá-los, responde que não incluiria os Hebreus num eventual dossiê que tivesse de realizar sobre os maiores contributos para a História da Humanidade justificando a sua posição pela desvalorização do factor religioso:

INV. – Num dosarei que tivesses que organizar com os contributos para a história da humanidade, não incluirias os hebreus...?!

A.P.1.F – **Não, não.**

INV. – Não incluías os hebreus por causa da carga religiosa que eles trazem consigo ? ...

A.P.1.F – **Sim, sim. Exactamente.**

INV. – Os outros três povos, nos Romanos, Gregos e Fenícios, tiveste dificuldade em escolher ?

A.P.1.F – **Em relação a esses três todas as imagens (= cartões) que eu vi, de alguma forma, são significativas e tinham elas próprias, por si mesmas, a sua importância. Claro que eu tive que, ao seleccionar, fazer ... da importância das mesmas. Tinha que escolher das quatro duas e, dentro daquilo que eu considero serem todas elas importantes, hierarquizá-las em termos de importância. Digamos, estabelecer prioridades.**

INV. – Hierarquizaste, em termos de importância, pondo como aspecto dessa importância o quê ?

A.P.1.F – **As repercussões que têm.**

Quanto aos restantes cartões, como se pode constatar não há qualquer referência à forma como o cartão é apresentado pelo que a escolha foi condicionada pelas ideias de significância que a professora tem sobre os eventos abordados. Por outro lado, evidencia uma aceitação problematizada dos cartões restantes em que é feita uma pesagem para efectuar as escolhas e para decidir, depois, que cartões não incluir e / ou acrescentar:

INV. – Se fosses tu a elaborar esta lista que cartões é que tu não incluirias nela ?

A.P.1.F – **Os Hebreus e Cristianismo. Já te expliquei porquê. Só por opções de vida e da minha concepção em relação a estes factos. Quanto às outras, não incluiria esta (apontou para o cartão das embarcações fenícias)**

INV. – Tens alguma razão especial para não o incluir ?

A.P.1.F – **Não, porque de alguma forma penso que aquela que eu escolhi sobre a actividade comercial, digamos, que cobre esta. Porque se pressupunha, necessariamente, que a actividade comercial se fizesse por via marítima, portanto não seria necessário.**

INV. – E acrescentarias algum ?
A.P.1.F – Isto é apenas um pormenor. Se calhar incluiria algo, da civilização romana, a propósito da língua porque eu acho que é outra das grandes heranças deixadas para nós e nós somos uns dos beneficiários, exactamente, também sobre...(…) Sobre o latim. (...) Indo um bocadinho ao encontro também da questão do direito romano”

Assim, esta professora não incluiria o povo hebreu, devido ao seu contributo ter uma carga religiosa a ele associado, não incluiria as embarcações fenícias com a talassocracia, argumentando que o factor “actividade marítima” a ele associado já está representado pelo cartão “economia fenícia”, e incluiria um cartão com referências ao Latim e ao Direito romano, aspectos culturais que valoriza como herança para a actualidade.

O professor **B.P.2.M** evidencia uma aceitação problematizada dos cartões, pesando as suas escolhas com o objectivo de considerar novas alternativas:

INV. – Se fosses tu a elaborar todos os cartões que te mostrei há algum ou alguns cartões que tu não incluísse nesta lista ?
B.P.2.M – Não, acho que a selecção está bem feita. Tentaria talvez arranjar maneira de clarificar esta questão dos Fenícios (referia-se ao da Economia e das Embarcações) uma vez que estes se tocam muito. Das duas uma ou ia para as embarcações e comércio ou ia para a talassocracia. Há aqui uma mistura que não sei...é difícil mas também tem a ver com a minha relativa antipatia... não é bem antipatia mais secundarização que dou aos Fenícios.
INV. – E acrescentarias algum cartão a esta lista ?
B.P.2.M – Era capaz. Na Grécia punha ali o meu amigo Sócrates. Punha um cartão sobre a Filosofia e tirava a economia grega.

Este professor, embora concordando com a selecção apresentada, acaba por fazer sugestões sobre a mesma:

- Sobre os Fenícios, considera que os cartões relativos à Economia fenícia e às Embarcações e talassocracia fenícias estão interligados, deixando antever que a selecção apresenta uma valorização exagerada dos Fenícios como povo marítimo e mesmo como contributo global (positivo?) para a História.
- Em relação à Grécia, valoriza o seu contributo para a Filosofia – sugerindo uma referência a Sócrates na listagem de cartões, em substituição da alusão à economia.

Finalmente, a docente **C.P.3.F** revela uma aceitação simples dos cartões:

INV. – Se fosses tu a fazer os cartões quais os que não incluirias nesta lista ? Porquê?
C.P.3.F – Acho que está bem, deixava estar como está porque penso que foca os aspectos mais importantes (...) Penso que o mais importante está aqui. Apanhou a parte cultural da Grécia..., da romana também está aqui o império, as construções...

considerando que cobrem os “aspectos mais importantes”, atribuindo relevância aos aspectos culturais da Grécia e de Roma, incluindo as construções.

Construto - Significância Global

Descrição / Explicação / Símbolo / Aprendizagem para a vida

Decidiu-se que, nesta parte da análise, seria mais útil e proveitoso se se cruzasse o indicador (Factores) de construto de Significância substantiva com indicadores de descrição / explicação/ símbolo/ aprendizagem para a vida, que constituem indicadores da Significância global.

Qualquer um dos docentes entrevistados apresenta justificações para as escolhas feitas. Essa justificações que revestem, simultaneamente, aspectos de significância substantiva e de significância global, numa segunda ordem de ideias, permitiram explorar as ideias dos professores sobre os tipos de significância que atribuem à História da Antiguidade.

Na linha de Barca (2000) e seguindo o modelo apresentado, sobre o “Peso Factorial” atribuído à explicação histórica por adolescentes (no ponto 3 do capítulo III deste estudo), foram explorados os tipos de factores que apresentavam para os eventos / contributos abordados, nomeadamente, se ponderavam factores positivos / negativos e/ou decisivos / contributivos da ocorrência dos eventos.

Na apresentação das suas explicações para os eventos, a professora **A.P.1.F**, de uma escola suburbana, com 40 anos, afirma o seguinte:

INV. – Então no caso do exército o que é que tu consideras que o exército traz de tão significativo, tão importante para a História da Humanidade ?

A.P.1.F – Não é tanto aquilo que ... Não é o exército em termos de acção porque ela é sempre violenta e, portanto, negativa mas no caso concreto do exército romano sobretudo o seu carácter de organização e disciplina que eu acho que são condições fundamentais a qualquer um trabalho que se queira eficaz e ... (...) a questão, por exemplo, das estradas que de alguma forma está interligada com a questão do exército porque pensaram um exército de facto numeroso, organizado mas que tinha que circular e, portanto, a base dessa circulação era a construção de uma rede viária que os ligaria ao centro do império e a todas as partes do mesmo.

INV. –E no caso dos Fenícios o que é que é tão importante, para ti na Escrita e na Economia dos Fenícios?

A.P.1.F – Eu acho que uma coisa levou à outra. O facto deles serem um povo que tinha por base da sua economia o comércio, levou-os a, a necessidade faz o homem, e, portanto, a inventar um tipo de escrita que lhes facilitasse esse tipo de transacções. Uma escrita que contrariamente à egípcia que era muito complicada, levava muito tempo e era muito simbólica e sujeita a vários tipos de interpretações, esta é muito mais pragmática e, portanto, adequada a uma actividade comercial que se queria rigorosa e imediatamente registada. (...)

INV. –E para o caso dos Gregos, a democracia ...

A.P.1.F – A ideia mais cara é de facto a ideia da democracia que, apesar de como sabemos ser uma democracia muito imperfeita, muito limitada, criou as bases para aquilo que depois nós fomos os grandes herdeiros, não é ? uma tradição democrática e, portanto, isso devemos aos Gregos e... acho que entre as grandes realizações dos Gregos, os Jogos Olímpicos, no fundo com alguma, também, ideia de solidariedade, da própria democracia embora a participação nos Jogos Olímpicos da antiguidade fosse restringida apenas aos de nacionalidade grega coisa que mostra também uma certa limitação. Mas os Jogos Olímpicos, apesar de tudo, são uma materialização de uma ideia algo democrática que também vem da Grécia antiga.

Quando procura explicar a importância histórica do exército romano, a docente pondera um factor negativo – o que a acção do exército romano representa (“em termos de acção porque ela é sempre violenta e, portanto negativa”) e factores positivos (“sobretudo o seu carácter de organização e disciplina que eu acho que são fundamentais.”... “a questão das estradas”). Em

relação aos Fenícios considera que a invenção da escrita alfabética foi resultado da necessidade comercial, comparando-a com a escrita egípcia para concluir pelas vantagens da primeira em termos funcionais (“muito mais pragmática e, portanto, adequada a uma actividade comercial que se queria rigorosa e imediatamente registada”). A explicação histórica que apresenta tem a apoiá-la um conjunto de causas, é integrada num contexto histórico e envolve a ponderação de factores positivos e negativos que, no caso da Democracia ateniense, assume o reconhecimento de limitações e imperfeições da mesma, numa perspectiva de análise à luz dos modelos do presente. Apesar disso, a docente considera inegável a significância desses contributos em termos de durabilidade e relevância ponderando, como o faz, os seus efeitos para o presente (“as bases para aquilo que depois nós fomos os grandes herdeiros”).

A explicação histórica que apresenta quando afirma, a determinada altura, “O nosso próprio critério de vivermos numa sociedade em que a economia e as trocas comerciais e a celeridade na transmissão da informação são evidentes” é mais implícita que explícita, seguindo no entanto o modelo de uma explicação coerente.

Por outro lado uma das razões da significância da História, para esta docente, é a aprendizagem de lições para a vida que esta pode, e deve, proporcionar (“Eu acho que qualquer pessoa que mesmo que não viva a guerra, graças a Deus, que conheça esse passado negro da nossa história tem que ter um mínimo de consciência que isso é de todo em todo um facto a evitar.(...) Acho que o passado é uma lição”).

Por seu lado o professor **B.P.2.F**, de outra escola suburbana, com 40 anos, afirma:

B.P.2.M – Pois... por isso vou optar pelas embarcações com a talassocracia. Em relação à Grécia escolho... No caso grego a estrutura económica não é tão inovadora como no caso dos fenícios portanto não lhe dou tanta importância. Não foi por aí que eles ficaram na História.
INV. – Considera-los fundamentais a que níveis ?
B.P.2.M – Considero-os fundamentais porque mexem com tudo o que diz respeito à mentalidade e à religião, ao conceito de Homem, ao ideal grego, uma vez que tem a ver com o factor humano, no fundo. Mas não fugirei ao factor humano se ficar com estas duas: o conceito de Democracia é básico, é fundamentalíssimo para entender o futuro da civilização europeia, da Europa e a arte grega porque... eu dou muita importância à arte porque a arte é um espelho da vida...
INV. – Mas depois a Democracia para os gregos que importância pensas que poderia ter? Pensas que já no passado ela assumiu a importância que nós lhe damos hoje em dia ?
B.P.2.M – Não. Foi um ponto de partida... com muitas limitações, com muitos defeitos e muitas contradições mas foi um ponto de partida. (...) A escrita é mais uma manifestação do domínio do espírito. Olha que engraçado temos aqui três coisas do domínio do espiritual e uma do domínio material. O espiritual é importantíssimo e nele se enquadra a religião, a cultura... tudo isso.(...) [A Fenícia] Não, porque penso que não teve um peso, na História como tiveram as outras. Teve um peso enorme ao nível do alfabeto que é uma coisa específica, mas foi o primeiro povo de navegadores e por isso também nos diz alguma coisa, mas se compararmos isso com a civilização egípcia e principalmente com as civilizações clássicas o peso digamos assim histórico da Fenícia é menor, é só por isso.(...) [Os reis hebreus] Se não marcou é um ponto por onde podemos pegar para analisarmos a realidade actual. Todos nós vivemos no dia-a-dia invadidos por notícias do Médio Oriente, grande parte dos problemas políticos de hoje em dia vêm do Médio Oriente e isto que aqui está é um percurso que nos dá pistas importantíssimas para perceber a confusão, os conflitos do Médio Oriente. [os 10 Mandamentos] Eu dou importância, não à história de Moisés mas sim ao conteúdo dos mandamentos. Está lá o padrão de comportamento moral dos europeus e da humanidade em geral. Porque há minorias que interpretam de uma maneira muito específica mas abstraído os radicalismos nós temos sempre a mesma base. As palavras-chave estão por todo o lado: amor, solidariedade, quer dizer valores que são comuns, que são universais.

O professor quando começa a reflectir sobre as razões da sua escolha vai enumerando factores que ajudam a explicar a importância do contributo. Por outro lado, hierarquiza-os quando reflecte que “não foi por isso que ficaram na História”, vai problematizando as suas escolhas ao afirmar que “todas as escolhas que eu faço o primeiro critério é o da representatividade dos factores para a construção do mundo actual”. Há, portanto, uma ponderação de factores negativos (“parece haver uma associação entre guerra, sucesso e civilização que lamento” ou “Coliseu era um local de torturas”) e positivos, de factores decisivos e contributivos, para além de ponderar o longo prazo com os factores estruturais.

Apresenta, por isso, uma explicação causal para os eventos com continuidades positivas e negativas. Por outro lado, dos três professores entrevistados nesta fase do estudo é o único que evidencia coerência na argumentação que vai expondo quando, a encerrar a entrevista e na sequência das justificações apresentadas, salienta as fontes de motivação para a sua significância histórica, incluindo aí o papel dos professores que teve:

INV. – E fora da escola, o que aprendeste de mais importante e significativo sobre a história da antiguidade ?
B.P.2.M **O meu fascínio pelos Romanos é extra escola, extra formação embora relacionado com o meu trabalho na escola enquanto professor. E isto tem a ver com o tipo de professores que eu tive. Não tenho dúvidas sobre isso. Por exemplo tive um professor, José Meireles, que me fez encantar pela Pré-História e pelas civilizações antigas, pré-clássicas. Fiquei marcado por ele. Quanto às clássicas como tive uma má professora fiquei a detestar Gregos e Romanos. Agora dei a volta. Ao longo destes 17 ou 18 anos dei a volta e descobri os Romanos.**

Finalmente, a professora **C.P.3.F** de uma escola de centro de cidade, com 46 anos, apresenta as seguintes explicações para os eventos / contributos que escolheu:

INV. – Por que é que estás com dificuldade em escolher entre esses dois ?
C.P.3.F – **Porque aqui fala muita da disputa territorial e é um problema ainda hoje. Escolho os 10 Mandamentos e os Hebreus . Para os Fenícios escolho a Escrita alfabética. Agora entre estas duas... (indecisa entre Economia e Embarcações) escolho a Economia. Para os Gregos ... sou muito influenciada porque gosto muito dos gregos. Eu escolhia os três. A economia não. Para os Romanos não quero os regimes, o exército é importante, as estradas aqui está a romanização... mas também não saber um pouco sobre o Coliseu também é grave...**
INV. – Por que é que achas tão importantes as estradas ?
C.P.3.F – **Mas é que isto está tudo interligado. Destacaria como construção mais importante, em termos de construções, as estradas que tiveram repercussões até muito tarde, as técnicas que usaram, não é? O carácter duradouro delas e o que nos ensinaram com isso. Porque graças às estradas eles desenvolveram muitas terras para onde foram e as estradas foram fundamentais nesse desenvolvimento. O Coliseu, é por assim dizer, um símbolo do império, não é ?**
INV. – E quanto aos gregos ? Explica-me lá as tuas escolhas ?
C.P.3.F – **Quando escolho isto estou a pensar na cultura grega e nas marcas que ela deixou até à actualidade. Em como foram imitados. Os Romanos, de certa forma já foram beber aos gregos. A parte cultural, quer dizer, foram buscá-la aos gregos. A Grécia é muito na parte cultural ... (...) Considero um grande contributo para a história da humanidade porque para aquela altura foi uma civilização brilhante, fenomenal. Foi tão brilhante que prevaleceu até agora. Acho belas as obras deles, a beleza também importante, não é ?**
INV. – E os Hebreus, por que razão escolhes este cartão ?
C.P.3.F – **É mais... ora bem nós temos de saber um bocadinho... os conflitos que existem hoje... o saber um bocadinho dos hebreus, da sua origem é fundamental para perceber os conflitos actuais no médio oriente, não é ? São conflitos regionais mas que afectam o mundo inteiro. E hoje em dia, valha-me Deus, temos de saber um bocadinho das religiões monoteístas...**
INV. – Finalmente, para os Fenícios...
C.P.3.F – **A economia por causa do contributo que os Fenícios dão em termos de fabrico em série e expansão comercial e a escrita alfabética pelas razões óbvias**

As explicações que a docente apresenta focam essencialmente as consequências dos eventos e as suas ramificações até ao presente quando diz “aqui fala muito da disputa territorial e é um problema ainda hoje” ou “Quando escolho isto estou a pensar na cultura grega e nas marcas que ela deixou até à actualidade. Em como foram imitados” ou ainda “é fundamental para perceber os conflitos actuais no Médio Oriente, não é?”. Pondera as continuidades positivas e negativas e a sua relevância e durabilidade em termos de repercussões no presente, dentro de uma linha de explicação causal /Intencional dos contributos. É uma explicação de tipo causal mas com traços também de simbólica quando afirma “o Coliseu é, por assim dizer, um símbolo do império”.

Por outro lado, também esta professora, em afirmações explícitas, considera a História uma fonte de aprendizagem para a vida (“O carácter duradouro delas e o que nos ensinaram com isso”).

Variância nas escolhas

Houve duas questões da entrevistas que ajudaram a explorar, e em alguns casos clarificaram, as ideias dos professores em relação à atribuição de significância histórica. Foram elas:

- | |
|--|
| 4 – Pensa que outros professores poderiam escolher outros 8 ? Porquê ?
5 – Se fosse um aluno a escolher os 8 cartões quais pensa que seriam os escolhidos ?Porquê ? |
|--|

A análise das respostas⁵⁵ dos três professores que integraram esta fase do estudo permite constatar que todos tomam uma primeira posição de considerar que há algumas escolhas, dentro dos cartões apresentados, que são consensuais. Por exemplo a docente **A.P.1.F** afirma que “no caso da Fenícia e da Grécia, teriam muitos colegas se calhar a fazer as mesmas opções”, enquanto que o professor **B.P.2.M** considera que “Há aqui cartões que penso que a maioria dos meus colegas escolheriam, o do alfabeto, o da democracia e o dos 10 Mandamentos”. Finalmente, a professora **C.P.3.F.** ainda é mais peremptória ao afirmar que “Quase de certeza que iam para a parte cultural na Grécia e a Democracia, acho que todos escolhem porque no fundo tem a ver com o benefício da Democracia”. Esta última não parece admitir outra escolha ou posição.

⁵⁵ Cf. Anexo 5

Quanto aos dois primeiros docentes há a admissão, mais implícita e emergente que consciente, perante a hipótese de outros professores escolherem diferente, de que a atribuição de significância histórica varia em função da diversidade dos contextos e das diferentes perspectivas de análise. Embora a docente **A.P.1.F**, ao considerar que uma determinada escolha pode ligar-se a “um sentido estético mais apurado” se fique por uma consideração de cariz mais pessoal e subjectivo, o professor **B.P.2.M**, ao considerar que as escolhas são condicionadas pela “Formação e visões diferentes da História, factores subjectivos que têm a ver com a formação e a vivência”, vai um pouco mais longe na sua reflexão admitindo que, também, uma determinada formação e visão da História condicionam a atribuição de significância histórica.

Em relação às escolhas dos alunos, as docentes **A.P.1.F** e **C.P.3.F.** parecem saber quais seriam, considerando-as de tipo descritivo, e atribuem-nas, no caso da primeira, à forma como a matéria é dada (“Eu acho que os alunos ficam, muitas vezes, com as estórias da História mais do que com os factos propriamente. E portanto se o anfiteatro foi palco de uma luta feroz entre gladiadores até à morte ou com uma grande carnificina e matança de animais, diariamente ficou cheia de sangue, provavelmente isso vai ficar mais na memória...”) e à reacção dos alunos a essa mesma matéria; no caso da segunda docente, ao tipo de aluno (“Acho que é capaz de ser mais os Jogos, devem escolher o Coliseu por causa daqueles jogos por causa de ser a matéria que gostam mais. A não ser os bons alunos que podem ultrapassar o patamar do que gostam mais, porque acham que é importante saber essa matéria mas o aluno médio fica-se pelos gostos...”). Por seu lado, o docente **B.P.2.M** admite que essas escolhas são, principalmente, condicionadas por factores externos à escola ou pelos valores morais dos alunos (“uma são os meios de comunicação social, a televisão, os filmes que os levariam a escolher o Coliseu, o exército ou o Parténon e a formação moral deles que os levariam a escolher logo os 10 Mandamentos”)

Construto – Fontes da Significância

Ao serem analisadas as respostas dos professores à última questão da entrevista, a saber:

7 – Quais são os aspectos mais importantes da História da Antiguidade que aprendeu dentro e fora da escola? Por que razões os considera importantes?

Categorizaram-se os dados em fontes objectivas⁵⁶, subjectivas ou combinadas.

⁵⁶ Aqui usou-se o termo na acepção que lhe é dada por Seixas (1994) quando considera como fontes objectivas autoridades aceites pelos alunos, como é o caso do que dizem quer manuais, quer professores, quer historiadores. As fontes subjectivas são os sentimentos e reacções aos contributos e as fontes combinadas, como o próprio nome indicada, conjugam os dois tipos anteriores.

Só a docente **A.P.1.F** não aponta aspectos importantes aprendidos sobre a História da Antiguidade (“não posso dizer que tenha tido assim uma experiência marcante, em termos de aprendizagem sobre História da Antiguidade”). Quanto aos outros dois professores, ambos consideram que aprenderam: **B.P.2.M** foi o Egípcio e, de um modo geral, as civilizações pré-clássicas e a pré-história; **C.P.3.F.** foi a cultura clássica, sobretudo a Grécia.

Apontam como fontes da Significância histórica, fontes subjectivas, concretamente o relacionamento com os professores, na escola e na universidade, que os levou a ignorar a História da Antiguidade (**A.P.1.F** “os meus professores de história, até ao 10º ano porque foram verdadeiras nulidades”) ou o ficarem motivados para determinados temas (**B.P.2.M** “tem a ver com o tipo de professores que eu tive. Não tenho dúvidas sobre isso”).

Os três docentes, no entanto, salientam o auto-didactismo e a investigação pessoal desenvolvidas fora da escola na área da História da Antiguidade, por gosto ou por necessidades profissionais.

2.2. Ideias dos Alunos sobre Significância histórica

Também no caso dos alunos se procurou, na Ficha Técnica, realizar um primeiro levantamento das ideias deles sobre significância histórica de eventos / conceitos da História da Antiguidade. Assim à questão 2.1 da Ficha Técnica, que vem exemplificada a seguir:

2 – De todos os conteúdos programáticos que aprendeste **no ano passado sobre a Antiguidade, na disciplina de História,**
 2.1-indica os povos e ideias que foram mais importantes para ti e que, no teu entender, deram contributos para a História da Humanidade.

Os alunos responderam avançando com os povos e ideias que constam do Quadro 17 e 18.

Quadro 17 – Lista dos povos considerados mais significativos pelos alunos do Estudo Piloto

Povos	Ocorrências
Da Pré-história	1
Egípcios	8
Hebreus	1
Gregos	9
Romanos	13

Nómadas	3
Portugueses	1

Quadro 18 - Lista dos conceitos considerados mais significativos pelos alunos do Estudo Piloto

Conceitos	Ocorrências
Descoberta do fogo	1
Pirâmides do Egito	3
Arte rupestre	1
Hominização	5
Numeração romana	1
Mumificação no Egito	1
Utensílios dos povos estudados	1
Bipedia	2
Alfabeto	1
Jogos Olímpicos	1
Monarquia	1
Arte grega	2
Invenção da escrita	1
Técnicas de construção	1
Sociedade estratificada	1

A análise dos dados permite-nos verificar que os Romanos são o povo mais referido pelos alunos (13 ocorrências em 27 possíveis) seguido dos Gregos (9 ocorrências) e dos Egípcios (8 ocorrências). Há uma única referência aos Portugueses apesar de se ter pedido povos da Antiguidade. Quanto às ideias, a mais destacada (5 ocorrências) é a da Hominização nem sempre indicada correctamente. Muitos alunos referiram-se a ela como australopitecos ou sapiens ou, ainda, quando o Homem tinha deixado de ser macaco. Notou-se durante as entrevistas que foi a matéria que cativou mais alunos e mais pareceu perdurar na sua memória. No conjunto de ideias vêm, depois, as Pirâmides do Egito (3 ocorrências) seguidas da Bipedia e da Arte grega (2 ocorrências). De salientar que o conceito de bipedia foi referido pelo aluno nestes termos. Há depois algumas outras ideias que, no entanto, são referidas apenas uma vez, cada, e que vinham articuladas com a sociedade egípcia como é o caso da sociedade estratificada, das técnicas de construção ou da mumificação.

Em seguida, na Questão 2.2, pediu-se aos alunos que justificassem as escolhas apresentadas. A partir das respostas dadas, elaborou-se o Quadro 19 no qual estão agrupadas, por tipos, as razões apresentadas como justificação para as escolhas feitas.

Quadro 19 – Razões da atribuição da significância pelos alunos do Estudo Piloto

Código dos alunos	Razões apresentadas	Ocorrências
A.a.1.M; A.2.M; A.a.3M A.a.4.M;A.a.8.F;B.a.1.F; B.a.7.F;C.a.1.F; C.a.9.F	Porque gostou / sentiu admiração	9
B.a.6.F;B.a.9.F;C.a.8.F	Porque considerou muito importante / ficou a saber	3
A.a.5.F;A.a.6.F; C.a.5.F	Porque considerou interessante / chamou a atenção	3
A.a.9.M;B.a.8.F;C.a.4.M C.a.7.F	Porque foi a base do “nosso” desenvolvimento / abriu caminho a / foi um grande passo para o Homem / foi essencial para a evolução / teve influência em	4
A.a.7.F	Porque despertou a vontade / necessidade de saber mais	1
B.a.2.M;B.a.3.F;B.a.4.F; B.a.5.M; C.a.2.M; C.a.3.M;C.a.6.M	Não apresenta justificção / foge à questão	7

Uma breve análise das respostas dadas permite agrupar os alunos em três grandes categorias:

1. Os que não apresentam nenhuma justificção porque não sabem como o fazer ou têm dificuldade em fazê-lo. E outros, ainda, que apresentam uma resposta de tipo tautológica pois limitam-se a afirmar que “ficaram a saber como eram os nossos antepassados.” Numa amostra de 27 alunos (no Estudo Piloto) foram assinalados 7 alunos nesta categoria, representando 25,9 % da amostra.
2. Os que abordam a significância de um ponto de vista emocional pois a sua justificção é apresentada em termos de “gostei / não gostei / senti admiração”. Nesta categoria apareceram 9 respostas que representam 33,3 % da amostra.
3. Nesta terceira categoria apareceram alunos que respondem desde “achei importante” sem que depois explicassem porquê, passando por respostas já com algum desenvolvimento e elaboração em que referem a influência que tiveram noutros ou sublinham o papel desses eventos no desencadear de novas aprendizagens até uma única resposta mais elaborada que afirma “Porque foi um grande passo para a homem, o que se descobriu nesses tempos [processo de

hominização] foi essencial para a evolução do Homem”. Nesta categoria foram consideradas 5 respostas que representam 18,5% da amostra.

Estas respostas foram depois cruzadas com as respostas dadas durante as entrevistas e permitiram, em alguns casos, clarificar e / ou completar o pensamento dos alunos nas razões que os levam a atribuir significância.

Significância substantiva

Escolhas

Durante as entrevistas, pediu-se aos alunos que escolhessem 8 cartões que, no seu entender, constituíssem os maiores contributos que esses povos deram para a História da Humanidade e obteve-se aquilo que se designou por situações relevantes e cuja distribuição consta do Gráfico 13.

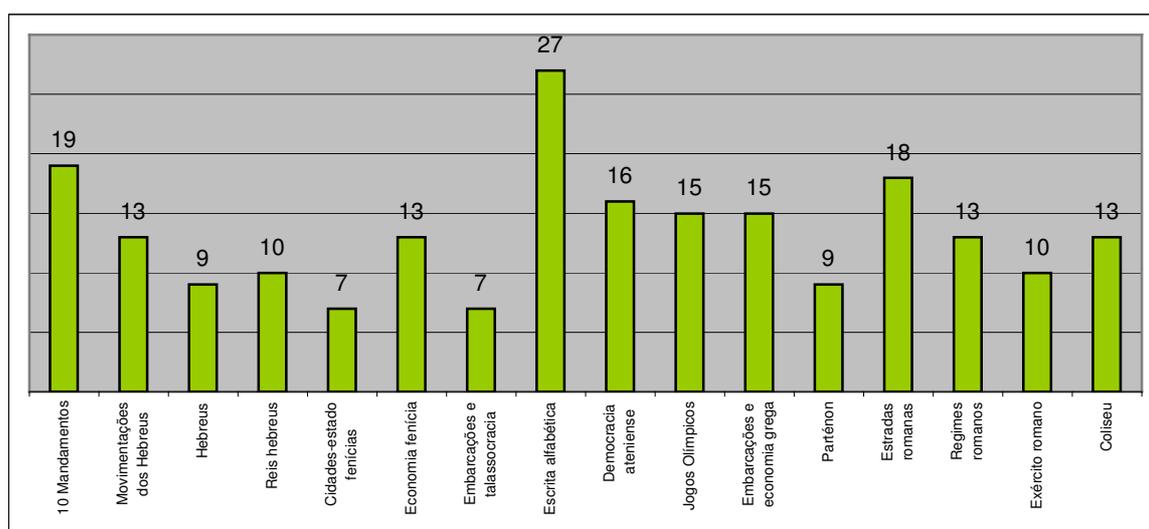


Gráfico 13 - Situações relevantes para os alunos do Estudo Piloto (frequência de respostas)

Como se pode observar, todos os alunos (N= 27) desta fase do estudo escolhem a Escrita alfabética, à semelhança dos professores. Logo a seguir temos os 10 Mandamentos (escolhidos 19 vezes) e as Estradas romanas (escolhidas 18 vezes). A Democracia ateniense aparece na quarta posição, em termos de escolhas dos alunos, pois só 16 alunos a escolhem. As Embarcações gregas e os Jogos Olímpicos foram muitas vezes preferidos pelos alunos em detrimento da Democracia porque, como alguns explicaram, isso é política e portanto é “muito chato, não gostam”. No entanto os que escolheram esse cartão, na maior parte das vezes, foi por o associarem as sistema político actual e ao sistema de votação a que dá acesso.

A primeira escolha de cerca de 75% dos alunos foi: os 10 Mandamentos, para os Hebreus; a Escrita alfabética, para os Fenícios; os Jogos Olímpicos para os Gregos e as Estradas para os Romanos. O segundo cartão, tal como com os professores, levantou-lhes problemas, ou porque tivessem dificuldade em escolher um segundo, no caso dos Hebreus e Fenícios, ou porque fosse difícil escolher apenas outro, no caso dos Gregos e Romanos.

Dimensões das escolhas

Seguindo a mesma linha de análise que se seguiu para os professores, uma reflexão, ainda que rápida, sobre as escolhas feitas e o cruzamento dessas escolhas com as dimensões que elas têm subjacentes, e enunciadas no subponto 1.3 do Capítulo da Metodologia, produziram os resultados constantes do Gráfico 14.

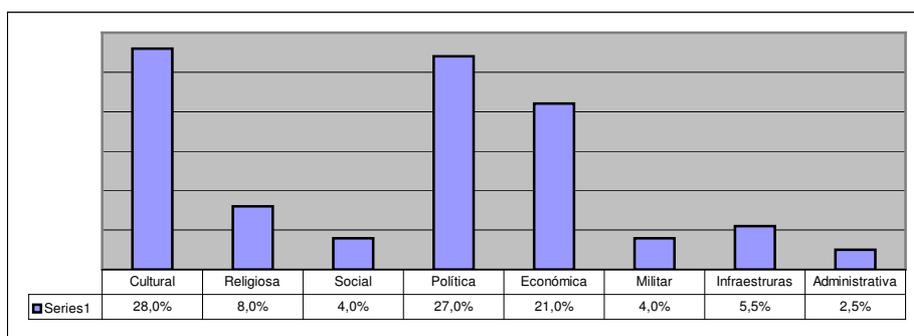


Gráfico 14 – Dimensões das escolhas dos alunos do Estudo Piloto

A observação do gráfico 12 dá, de imediato, a ideia de que os alunos valorizam a dimensão cultural, em primeiro lugar (28%), logo seguida da política (27%) e da económica (21%). Contudo a audição das respostas dadas para justificar as escolhas feitas desmente essa ideia.

Por outro lado, há que atender a que todos os povos tinham pelo menos um cartão com a dimensão política. No caso dos Hebreus até tinha dois. Todos os povos, à excepção dos Hebreus, tinham um ou mais cartões com a dimensão cultural – Caso dos Gregos com dois (Parténon e Jogos Olímpicos).

Sendo assim, pode-se concluir que os alunos, à semelhança do que aconteceu com os professores, quando fizeram as suas escolhas não pareceram ter sido condicionados pelas dimensões das mesmas uma vez que não aparecem expressões indicadoras de tal atitude. O que

determinou as escolhas dos alunos parece ter sido o que pensaram, ou pensavam, sobre os temas abordados nos cartões.

Procurámos, durante as entrevistas, averiguar se as imagens tinham sido importantes para a escolha do cartão. Houve alguns casos em que afirmaram que sim com base em critérios estéticos, superficiais, pois tinham gostado das cores (foi, por exemplo, um caso de uma escolha do cartão sobre a Democracia e outro sobre o povo Hebreu). Contudo, a maioria dos alunos (25) usou o conhecimento prévio como auxiliar da escolha ou o texto dos cartões.

Atitudes perante os cartões

Passando à análise das atitudes dos alunos perante os cartões também aqui, à semelhança da análise feita para os professores, ela foi considerada a dois níveis: por um lado como possibilidade de recolha de dados que permitissem explorar as ideias dos alunos sobre significância histórica; por outro lado, como elemento esclarecedor do peso do cartão, considerado como um todo constituído pelas imagens, legenda e texto, enquanto instrumento desencadeador e/ ou influenciador de ideias sobre significância histórica.

O Gráfico 15 evidencia os vários tipos de atitude dos alunos perante os cartões.

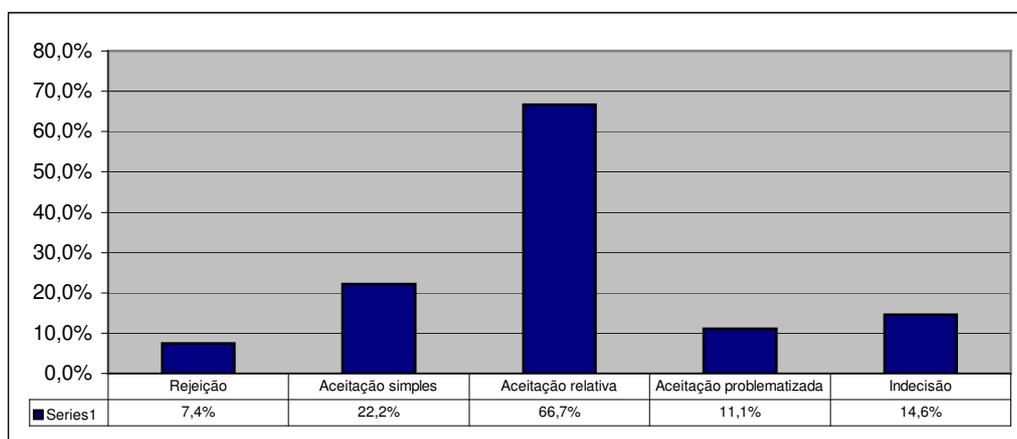


Gráfico 15 – Atitudes dos alunos do Estudo Piloto perante os cartões

A leitura do Gráfico permite-nos constatar que a atitude⁵⁷ mais evidenciada pelos alunos (66,7%) é a da aceitação relativa. Com efeito, 18 dos alunos desta fase do estudo aceitam a

⁵⁷ Convém esclarecer o que se considerou com cada uma das atitudes enunciadas. Assim considerou-se que se o aluno afirmasse que deixava ficar os cartões como eram apresentados sem contestar qualquer um dos seus aspectos ou sem apresentar qualquer sugestão de inclusão ou retirada de um outro cartão isso constituía uma **aceitação simples**; por **aceitação relativa** considerou-se que acontecia quando na globalidade o aluno aceitava os cartões apresentados mas fazia uma sugestão de inclusão e /ou de retirada de um outro; finalmente na **aceitação problematizada**

maioria dos cartões mas depois contestam a presença de um cartão ou sugerem a inclusão de um outro cartão.

As sugestões são variadas e nem todos os alunos, deste tipo de atitude, fazem sugestões concretas mas, para acrescentar, aparecem sugestões como o Paleolítico (3 ocorrências), Egípcios (3 ocorrências) e a Escrita dos outros (1 ocorrência). Já os cartões mais vezes referidos para exclusão foram o dos Hebreus e das Movimentações (4 ocorrências) e, depois, os Regimes romanos, Reis hebreus, Democracia ateniense, Jogos olímpicos e Estradas romanas (mencionados 1 vez cada). A justificação apresentada para a exclusão é quase sempre que até podem ser importantes para o povo a que se referem (caso dos cartões dos Hebreus) mas não para a Humanidade.

Outro tipo de atitude que aparece é a aceitação problematizada que acontece em 11,1% dos casos e que envolve uma justificação já elaborada e tem subjacente a ponderação de diversos aspectos sugeridos pelo contributo e /ou pela forma como o cartão o apresenta.

Finalmente, as atitudes de indecisão e de rejeição aparecem conjugadas com uma das outras, aceitação simples ou aceitação relativa. No primeiro caso, o aluno informa que teve dificuldade em escolher, ou porque considerou os cartões todos importantes, ou porque a informação neles contida era demasiado rica ou, ainda, porque não se lembrava dessa matéria. A rejeição aparece normalmente em relação a um cartão específico e o aluno aceita, de forma simples ou de forma relativa, os restantes. Esta reacção só ocorreu duas vezes nesta fase do estudo, em relação aos Reis hebreus e às Movimentações dos hebreus. O primeiro é rejeitado com a justificação que a referência a reis “não é apropriada para alunos porque nem todos conseguem decorar reis” e o segundo porque tem mapas e a aluna “não percebe nada de mapas”.

O que se percebe é que a atitude de exclusão de determinados cartões tem como justificação “objectiva” a consideração de que não é, ou não são, importantes para a Humanidade; e como justificação “subjectiva” o desagrado do aluno perante algum aspecto formal do cartão ou do contributo. Por sua vez, a inclusão de cartões obedece à mesma lógica, porque são importantes para esse povo e / ou para a Humanidade, porque o fascinou ou, ainda, porque, simplesmente, gostou.

das escolhas considerou-se quando o sujeito evidenciou uma ponderação de vários aspectos e / ou dimensões sugeridos pelos cartões usando essa ponderação para efectuar a sua escolha.

Significância Global

Descrição / Explicação / Símbolo / Aprendizagem para a vida

Tal como no caso dos professores, decidiu-se cruzar o indicador (Factores) de construto de Significância substantiva com estes indicadores (descrição / explicação / símbolo/ aprendizagem para a vida) que constituem indicadores da Significância global. Por outro lado, como se trata de uma amostra de 27 alunos, seria impossível analisar exaustivamente, neste espaço, cada uma das justificações apresentadas. Optou-se, por isso, por uma análise qualitativa de um exemplo de cada um dos tipos de justificação que surgiu nesta fase do estudo.

Descrição

Aluna B.a.1.F, de 16 anos, de uma escola de subúrbios:

[Reis hebreus] **eu acho que os reis são sempre importantes. Eu deixo os Jogos Olímpicos porque acho que não é muito importante. Eu gosto, só que não é assim muito importante para a história da humanidade.** [democracia importante ?] **Sim eu acho. Porque acho que tem de haver democracia... Sei lá! [a propósito do Partenon] Acho que foi quando eles estão a ser construídos ou isso... Estavam mais desenvolvidos. Escolhi a escrita porque acho que é uma coisa fundamental para uma pessoa saber ler, escrever e isso.** [antes não havia escrita ?] **Havia mas antes tinham que aprender. Uma pessoa agora também sabe ler e escrever e acho que eles tinham o mesmo direito...** [economia fenícia] **Porque eles ao venderem estes tecidos estavam a ganhar dinheiro, a lucrar para eles...** [importante para a humanidade ?] **Sim. Porque acho que um dia mais tarde eles irão precisar do dinheiro para qualquer coisa que eles queiram... As estradas eu escolhi porque antes era tudo em terra e eu acho que havia de fazer novas estradas, para a pessoa ter mais um modo...(...) porque a pessoa sem ter estradas não vai a lado nenhum.** [Coliseu importante para a humanidade] **Eu acho que foi. Eu acho que punham lá... Ou faziam reuniões, ou punham artes para uma pessoa ir visitar.**

As frases da aluna centram-se, sobretudo, na repetição, quase tautológica, de que é ou não é importante. Contudo apareceu outro tipo de descrições como a do aluno **A.a.1.M**, com 13 anos de idade e a frequentar uma cidade suburbana, que vai um pouco mais longe quando apresenta a seguinte justificação para as escolhas efectuadas:

[Embarcações gregas importantes] **Porque eles iam para outras terras, para fazer comércio. (...)** [As estradas] **podia-se passar...(...)**[Os 10 mandamentos]**Porque eles acreditavam num Deus. Era uma coisa nova.** [A escrita] **Porque ainda hoje...ele deu o nome ao nosso alfabeto. Ele pode não ser igual ao nosso mas ainda há escrita assim. Era mais fácil que a dos Egípcios**

Se se atentar nas frases transcritas elas não explicam o porquê da atribuição de importância, aqui como sinónimo de significância. São sobretudo frases que descrevem, mas também apresentam um atributo ou característica do contributo e, portanto, pode-se considerar uma explicação emergente.

Explicação causal

Aluna B.a.8.F, de 13 anos de uma escola de subúrbios afirma:

[As escolhas fê-las] **Porque são o mais importante, porque representam um avanço para a humanidade. Os 10 Mandamentos porque era uma religião monoteísmo, porque era a primeira a ser monoteísta. O outro cartão [Movimentações] porque diz por onde os Judeus passaram...** [para a humanidade é importante ?] **Mais ou menos. Para os Hebreus é de certeza.**[escolheu] **Porque achei mais importante que os outros dois. As embarcações [gregas] porque se dedicaram ao comércio marítimo e isso é importante porque começam a trocar alimentos, a fazer trocas e era importante nesse tempo. A Democracia porque foi outra maneira de governar totalmente diferente. Assim já podiam todos votar. [todos ?] As mulheres, ah não! É importante ainda porque é também o nosso regime político, houve uma evolução. Os Regimes porque tem aqui o Octávio César Augusto. O professor falou nele, já não me lembro bem o quê . [o exército] porque era um exército forte, com disciplina, se não fosse forte e disciplinado não conseguia conquistar os territórios que eles conquistaram. A escrita é muito importante porque assim podemos comunicar e era mais simples. A economia [fenícia] porque faziam vários objectos.**

As frases apresentadas, embora não enumerem ou refiram, ainda que implicitamente, factores e condições que ajudem a explicar a maior ou menor importância do contributo, apresentam, no entanto, uma explicação um pouco restrita mas com indicação de pelo menos um factor. Considerou-se, por isso um esboço de explicação causal. Mas apareceram outras que tendo sido consideradas também causais, explicitam melhor as relações entre o passado e o presente. É o caso da aluna **A.a.5.F**, de 14 anos de uma escola de subúrbios:

Eu escolhi a escrita alfabética porque no dia-a-dia precisamos do alfabeto para escrever, ler...[embarcações fenícias] **Porque precisamos das embarcações também para o comércio que na altura faziam, para poderem transportar os alimentos.(...)** **Porque no dia-a-dia há muitas estradas que nós utilizamos que eram romanas, duraram muito e foram construídas pelos romanos.**[exército] **Porque foi com ele que os romanos conseguiram conquistar certas coisas. (...)** [a propósito dos 10 Mandamentos serem um importante contributo] **Não muito, um pouco. Para os Hebreus e para os Católicos é importante e até para os outros...(..)** **Os Jogos porque ainda hoje, agora, nesta altura se fazem os Jogos Olímpicos e porque ainda se praticam todos os desportos que eles lá faziam. As embarcações são importantes por causa do comércio marítimo e os gregos modificam coisas.**

Neste caso a aluna chega mesmo a indicar um factor contributivo (frases sublinhadas) embora oscile entre a apresentação de causas e de finalidades dos contributos.

Explicação causal / intencional

Aluno **C.a.3.M** de 13 anos de uma escola de centro de cidade:

[reis hebreus] **Porque eles uniram-se como uma nação, sobre o controle de Saul, depois o David conquistou Jerusalém proclamando rei da nação hebraica. Isto é importante porque eles conseguiram expandir o território e ficaram com mais hipóteses de ganhar mais dinheiro, de ter melhores terras e tudo. A escrita [alfabética dos fenícios] porque foi uma grande descoberta porque é assim se hoje não tivéssemos escrita não podíamos comunicar através do papel e eles aqui descobriram o alfabeto que ajudou muito a humanidade. [ajudou] Na comunicação. Aqui diz que foi inventada pelos fenícios. A escrita alfabética. [comparando com a egípcia] **Porque a dos Egípcios era muito complicada de escrever e por vezes demorava anos para aprender e a dos Fenícios sempre era mais fácil. Porque a escrita era feita com curvos, desenhos e isso tudo simbolizava uma letra. Acho que era um exagero comparada com esta. [em relação às embarcações fenícias] **Porque acho que os descobrimentos marítimos que eram importantes naquele tempo. Antes pensavam que o mundo era plano, depois é que se veio a descobrir mais tarde que não...**[os Fenícios eram importantes porque] **Eles ao dominarem outro povo são mais temidos ou automaticamente e...** [ser temido é bom ?] **Por um lado é bom porque naquele tempo com as invasões e isso os inimigos tinham mais medo de invadirem a terra deles e por outro lado é mau porque as pessoas não iam gostar muito de estar a falar da guerra******

O aluno, na apresentação da sua justificação para as escolhas efectuadas, a propósito da escolha das embarcações fenícias, recorre a um tipo de explicação em que pondera factores positivos (“com as invasões (...) os inimigos tinham mais medo”) e negativos (“ é mau porque as pessoas não iam gostar muito de estar sempre a falar da guerra”), para além de apontar também factores contributivos de tipo intencional ao considerar as consequências da expansão territorial dos Hebreus (“ficaram com mais hipóteses de ganhar dinheiro”) ou ainda, a propósito da Escrita alfabética, quando considera a sua descoberta um factor contributivo (“ajudou muito a Humanidade”). Considerou-se que este tipo de explicação ia para além da apresentação de causas ao apontar factores intencionais num todo coerente.

Variância nas escolhas

Por se tratar de analisar respostas de 27 alunos, mais uma vez se optou por tratá-las estatisticamente uma vez que permite uma leitura mais rápida e acessível de todos os dados. Assim no Gráfico 16 estão contabilizadas as respostas dadas pelos alunos do Estudo Piloto à Questão 6⁵⁸,

6 – Pensas que outros alunos poderiam escolher outras 8 ? Porquê ?

ou seja, relativa ao que os alunos pensam sobre a possibilidade de variarem as escolhas entre os seus colegas e com o professor.

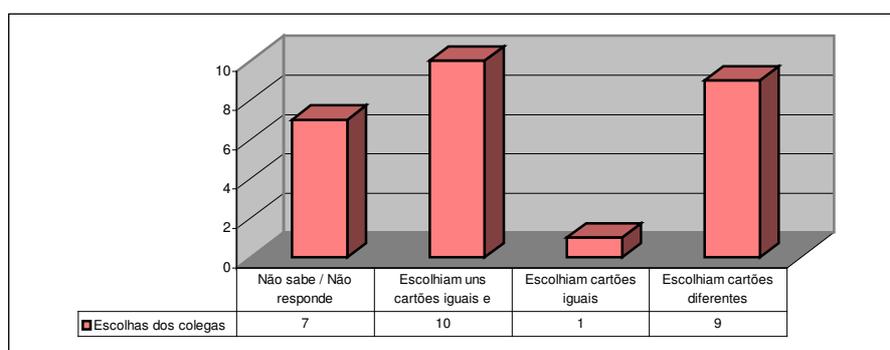


Gráfico 16 – Escolhas dos outros alunos, segundo os alunos do Estudo Piloto

A análise do gráfico diz-nos que 7 alunos (26%) não respondem à questão que lhe foi colocada, 10 alunos (37%) respondem que em alguns cartões os outros alunos escolheriam igual, mas noutros escolheriam diferente, 9 alunos (33,3%) pensam que os seus colegas escolheriam

⁵⁸ Cf. com Quadro IXa do Anexo 5

cartões diferentes e 1 aluno (3,7%) respondeu que os outros alunos escolheriam exactamente igual a si.

Perante a Questão 7

7 – Se fosse um professor a escolher os 8 cartões quais pensas que seriam os escolhidos? Porquê ?

os alunos deram as respostas que se encontram contabilizadas no Gráfico 17.

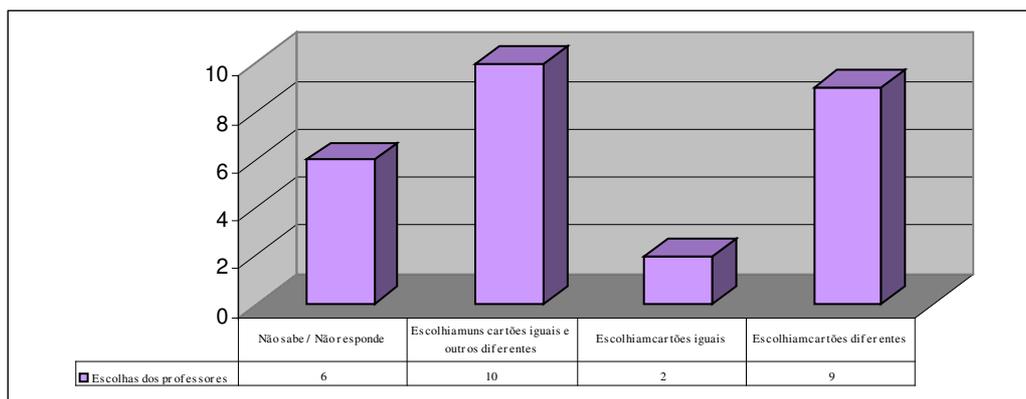


Gráfico 17 – Escolhas dos professores, segundo os alunos do Estudo Piloto

A análise das respostas dadas permite constatar que 37% dos alunos (N=10) pensam que os professores escolheriam uns cartões iguais a si e outros diferentes, 9 alunos (33,3%) consideram que os professores escolheriam cartões diferentes, 6 alunos (22,2%) não sabem ou não respondem e só 2 alunos (7,5%) afirmam que os professores fariam escolhas idênticas às suas.

As justificações que os alunos apresentam para estas posições prendem-se:

- Em relação às escolhas dos seus colegas, com os gostos pessoais e com a opinião que cada um tem dos vários contributos abordados;
- Em relação às escolhas dos professores porque sabem mais dessas matérias ou porque são os contributos mais importantes. Há um aluno que acrescenta que chega a essa conclusão por causa da forma como as aulas foram dadas(**A.a.9.M**)

Fontes da Significância

Ao serem analisadas as respostas dadas pelos alunos à última questão da entrevista, a saber

9 – Quais são os aspectos mais importantes da História da Antiguidade que aprendeste dentro e fora da escola ? Por que razões os consideras importantes ?

obtiveram-se os resultados expressos no Gráfico 18.

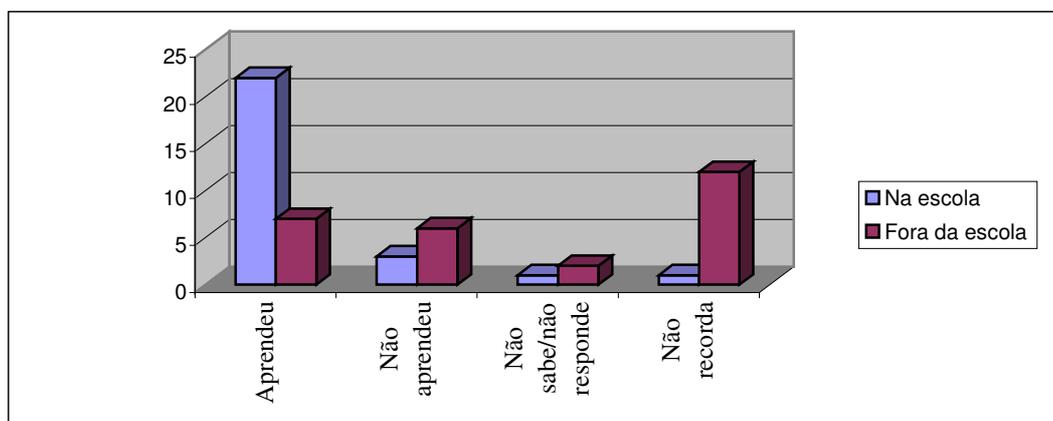


Gráfico 18 – Aprendizagem de aspectos importantes sobre a História da Antiguidade (Alunos do Estudo Piloto)

A análise do Gráfico permite constatar que a esmagadora maioria dos alunos, 22 alunos (81,4%), consideram que aprenderam aspectos importantes da História da Antiguidade na escola por oposição a 1 (3,7%) que afirma não recordar nada e 3 (11,1%) que dizem não ter aprendido nada de importante sobre este período. Por seu lado, fora da escola, 7 alunos (25,9%) afirmam ter aprendido e / ou aprofundado aspectos já abordados nas aulas, enquanto que a maioria, 12 alunos (44,4%), não recorda ter aprendido nada de importante e 6 alunos (22,2%) dizem mesma nada terem aprendido. É, portanto, a escola a grande fonte de significância para estes alunos, embora uma percentagem significativa (25,9%) também tenha aprendido e / ou aprofundado temas deste período histórico.

Como aspectos importantes aprendidos na escola, referem os que constam do Gráfico 19.

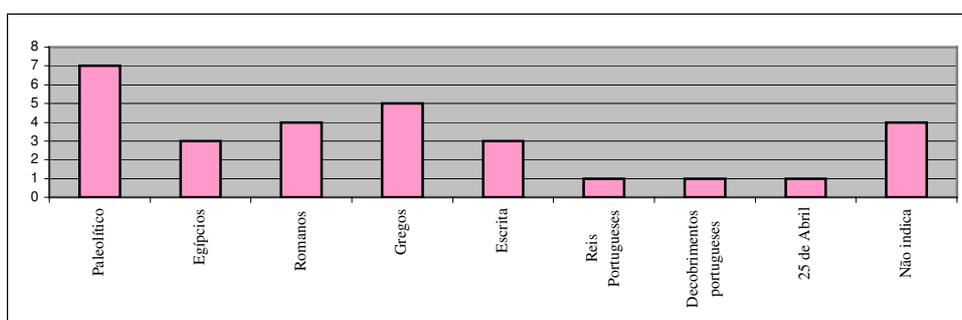


Gráfico 19 – Aspectos importantes da História da Antiguidade aprendidos na escola (Alunos do Estudo Piloto)

Para além das já habituais referências ao Paleolítico e aos Gregos e Romanos, o que é curioso é a indicação de aspectos da História de Portugal apesar de, na altura, os alunos terem sido alertados para o facto de esses temas não fazerem parte da História da Antiguidade. De salientar, no entanto, que se trata de apenas 1 aluno em cada um dos casos. No total da amostra, 7 alunos referem o Paleolítico (25,9%) que é o tema mais indicado, e há mesmo 4 alunos (14,8%) que não indicam nada.

Estes dados, ao contrário do que uma análise impressionista poderia levar a pensar e outros estudos sugerem⁹⁹, parecem indicar que a História da Antiguidade é valorizada pelos alunos uma vez que só 14,8% nada indicam desse período histórico.

Finalmente, a análise das justificações dos alunos sobre estes aspectos permitiram distinguir as fontes da significância (fontes objectivas, subjectivas ou combinadas, patentes no Gráfico 20.

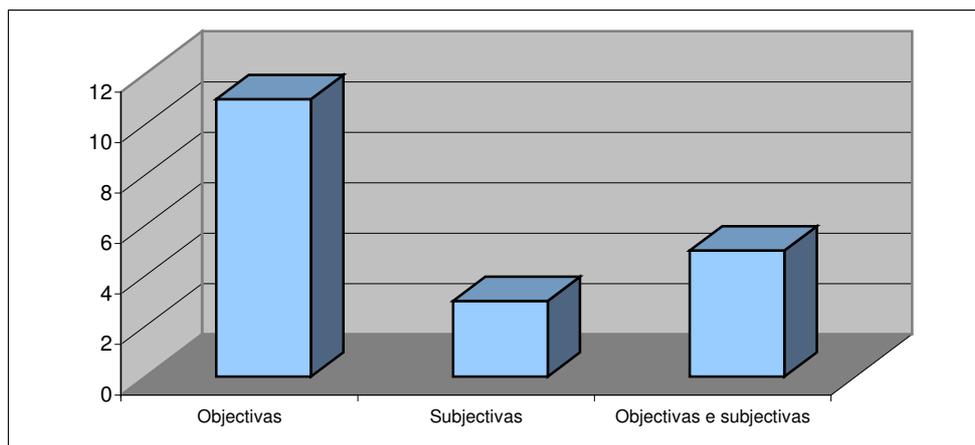


Gráfico 20 – Fontes da Significância histórica, nos alunos do Estudo Piloto

O Gráfico 20 permite verificar que 11 alunos (40,7%) apresentam justificação de tipo objectivo como seja a importância e originalidade para a Humanidade destes contributos, enquanto que só 3 alunos (11,1%) invocam razões subjectivas para a atribuição de significância, como seja o gostar. Há, no entanto, 5 alunos (18,5%) que apresentam uma combinação de razões objectivas e subjectivas para a indicação desses contributos.

⁹⁹ Vide Estudo de Castro (2003) e que vem referido no capítulo II desta dissertação.

3. Perfis conceptuais de significância histórica que emergiram do Estudo Piloto

A análise de todos os dados do Estudo Piloto referentes aos professores e aos alunos permitiu, numa codificação selectiva dos dados, um esboço provisório de perfis de significância histórica.

Perfil A – Ausência de significância histórica (A)

- O contributo é visto em função do quotidiano do sujeito, isolado do seu contexto histórico e visto de per si;
- Na tentativa de explicar a sua selecção, o sujeito apresenta expressões descritivas dos contributos

Análise de um exemplo do Perfil A

Aluna **B.a.4.F** de 13 anos, de uma escola de subúrbios

Escolhi este (o das Movimentações) porque eles descobriram outras terras... (...)O Brasil e era outra que agora não me lembro. [escolheu o cartão dos Hebreus] **Por causa da pintura.** [escrita] **Porque aprenderam a escrever melhor.(...) dantes as letras não se percebiam tão bem. Passaram a escrever melhor, mudaram algumas letras e eu acho isso bom.** [cidades-estado fenicias] **Por causa da distribuição das pessoas pela cidade.** [importante ?] **Depende das pessoas. Por exemplo algumas gostam de viver no campo e outras na cidade. É mais importante viver no campo porque há mais trabalho.** [escolhi as cidades] **Porque eu vivo no campo e gosto, é mais calmo. Se houvesse um cartão com o campo escolhia-o.** [o que a levou a escolher a democracia] **As imagens. Esta aqui (aponta para as ruínas da Eclésia) para lembrar como é que as pessoas viviam antigamente..** [Parténon] **Gosto disto. De ruínas porque são importantes.** [para quem ?] **Para o povo que as construiu. E é antigo, tem colunas.** [Coliseu] **Foi porque aí as pessoas tinham onde ir para se entreter, ir ao teatro...Gostei destas imagens aqui (apontou para as reconstituições). Porque assim ficamos a saber como era dantes.** [regimes] **Porque eles mudaram da monarquia para a república e isso é importante.** [porquê?] **Sei lá.**

A análise das respostas dadas pela aluna permite constatar que mais que explicar o porquê da escolha do contributo e apontar as razões da atribuição de importância, se limita a associar com matéria de 8º ano (“O Brasil e era outra que agora não me lembro”) ou a referir uma característica actual do contributo, como é o caso da afirmação que faz a propósito da escolha das Cidades-estado fenicias (“Por causa da distribuição das pessoas na cidade”). Em relação ao Parténon apresenta razões subjectivas (“Gosto disto. Das ruínas porque são importantes”) sem referir, ao menos, que se trata de um monumento histórico ou de um exemplar de arquitectura. Por outro lado, não tenta explicar a sua importância ou apontar consequências da sua existência. Limita-se a associar à sua escolha um adjectivo e uma expressão descritiva (“E é antigo, tem colunas”). Há, por parte da aluna, atribuição de uma significância pessoal alheia ao uso de

qualquer termo histórico. Por isso considerou-se que não havia atribuição de qualquer tipo de significância histórica.

Perfil B – Significância única e intrínseca (B)

- O contributo é importante por ele mesmo, mas distinto do presente;
- Aparece referência restrita no contexto histórico;
- Pode aparecer referência à durabilidade do contributo;
- A selecção do contributo é comunicada com expressões descritivas, com alguma causalidade implícita

Análise de um exemplo do Perfil B

Aluno **A.a.4.M**, de 13 anos, de uma escola de subúrbios

[os 10 Mandamentos importantes para a religião] **Para a minha não. (...)É a Cristã. É, é...**[Os 10 Mandamentos foram importantes ?] **E os cristãos encontraram-se com os judeus... os 10 Mandamentos...**[Reis hebreus] **Este mandou construir o templo de Jerusalém. [foi importante] Acho que sim. [para hebreus ou humanidade ?] Para os dois. (...)** **Porque os jogos Olímpicos ainda hoje se praticam.(...) pela honra e pela glória...**[importante para ti] **Para mim não, acho eu...**[a propósito do Parténon] **Os templos acho que são todos importantes. (...)** **Por causa da construção em si. É muito difícil construir assim templos...(...) Porque foi importante também para nós e utilizamos também essa escrita. (...)** **Para mandar carta para outros países...**[em relação à egípcia] **Eu acho que é menos complicada. [para as embarcações fenícias] Porque são grandes marinheiros. [estradas] Porque estão a ser utilizadas actualmente. [regimes] Eu acho que é importante, nós estamos na república...[é importante] É. Eu acho que eles evoluíram.**

O aluno é bastante lacónico na sua justificação. Associa a cada contributo uma expressão descritiva (“Os templos acho que são importantes” ou “Porque são grandes marinheiros”). Contudo existe alguma causalidade implícita nas suas afirmações (“Porque os Jogos Olímpicos ainda hoje se praticam” ou “Porque foi importante também para nós e utilizamos também essa escrita”). O aluno avalia o contributo sem o integrar em qualquer contexto histórico, contudo usa termos históricos para o mencionar além de se referir ao facto de ainda hoje se praticarem / utilizarem (referência à durabilidade). . A escrita é importante por si mesma, segundo ele, (“ para mandar cartas para outros países”). No caso da Escrita está muito próximo do perfil A embora depois, na justificação para os Reis hebreus ou para Jogos, demonstre que distingue estes contributos dos do presente, colocando-os no passado. Foi, por isso, considerado significância única e intrínseca.

Perfil C – Significância contextual, fixa, emergente, causal e relacional (C)

- O contributo é importante porque teve consequências que podem ir das imediatas até às de longo prazo;
- O contributo é explicado / justificado por referência, implícita ou explícita ao contexto histórico;
- Aparecem referências à quantidade e durabilidade dos efeitos do contributo;
- A explicação do contributo é apresentada em termos que oscilam entre o descritivo e o explicativo causal.

Análise de exemplos do Perfil C

Padrão de resposta C1 – Significância contextual, fixa, emergente

Aluna **A.a.5.F** de 14 anos, de uma escola de subúrbios

Eu escolhi a escrita alfabética porque no dia-a-dia precisamos do alfabeto para escrever, ler...[embarcações fenícias] **Porque precisamos das embarcações também para o comércio que na altura faziam, para poderem transportar os alimentos...** **Porque no dia-a-dia há muitas estradas que nós utilizamos que eram romanas, duraram muito e foram construídas pelos romanos.**[exército] **Porque foi com ele que os romanos conseguiram conquistar certas coisas.** (...) [a propósito dos 10 Mandamentos serem um importante contributo] **Não muito, um pouco. Para os Hebreus e para os Católicos é importante e até para os outros...**(...) **Os Jogos porque ainda hoje, agora, nesta altura se fazem os Jogos Olímpicos e porque ainda se praticam todos os desportos que eles lá faziam. As embarcações são importantes por causa do comércio marítimo e os gregos modificam coisas.**

A aluna explica o contributo, integrando-o no seu contexto histórico (“Porque no dia-a-dia há muitas estradas que nós utilizamos que eram romanas, duraram muito e foram construídas pelos romanos”), distinguindo-o do presente. Valoriza-o por referência ao seu quotidiano fazendo uma referência à durabilidade. Quanto ao Exército, para explicar a sua importância aponta um factor contributivo (“foi com ele que os romanos conseguiram conquistar certas coisas”). Há, portanto, a presença de uma explicação causal, relacionando o passado com o presente de forma emergente.

Padrão de resposta C2 – Significância contextual, fixa, causal

Aluna **A.a.8.F**, de 13 anos, de uma escola de subúrbios

No caso destes aqui (aponta para os Jogos Olímpicos e Parténon) escolhi os Jogos porque ainda hoje existem e porque também, como é que hei-de explicar, porque foram eles que os criaram, não existiam antes dos Gregos. E o Parténon porque, para mim as construções são importantes, hum... por causa do modo como eles o construíram, é diferente das construções que havia antes. Ainda hoje há edifícios da mesma forma. Os Reis porque são os principais, sem os reis eles não eram muito. [Movimentações importantes ?] **Talvez sim, talvez não...**[porquê?] **Porque coisas que eles fizeram podem já não existir hoje. Se continuarem a existir é porque são importantes. Porque o exército ajudou Roma a ter um grande império.** [regimes importantes ?] **Sim. Por exemplo cá em Portugal é uma Democracia e quem escolhe é o povo mas noutros lugares não é uma democracia, é uma**

monarquia ou qualquer coisa assim. Mas o melhor é a democracia...[escrita] Porque ainda hoje... ele deu o nome ao nosso alfabeto. Ele pode não ser igual ao nosso mas ainda há escrita assim. Era mais fácil ...

A aluna escolhe o contributo em função da sua durabilidade, ou seja, da capacidade que teve de chegar até presente. A aluna conclui mesmo, em termos de raciocínio, que “se continuarem a existir é porque são importantes”. Por outro lado atribui-lhe importância pelo facto de ter sido o primeiro daquele género no seu tempo ao mesmo tempo que, com isso, o integra no seu contexto histórico (“por causa do modo como eles o construíram, é diferente das construções que havia antes. Ainda hoje há edifícios da mesma forma”). Como o contributo é avaliado e valorizado pelos efeitos que produziu, naquele tempo e até ao presente, por referência ao contexto histórico, considerou-se que este padrão de resposta correspondia a um perfil de significância contextual, fixa e causal.

Padrão de resposta C3 – Significância contextual fixa, causal e relacional

Docente **C.P.3.F**, de 46 anos, de uma escola de centro de cidade

Eu acho tão importantes as estradas (...) Destacaria como construção mais importante, em termos de construções, as estradas que tiveram repercussões até muito tarde, as técnicas que usaram (...) O carácter duradouro delas e o que nos ensinaram com isso. (...) Quando escolho isto estou a pensar na cultura grega e nas marcas que ela deixou até à actualidade. Em como foram imitados(...) um grande contributo para a história da humanidade porque para aquela altura foi uma civilização brilhante, fenomenal (...) Claro que a mensagem dos 10 mandamentos é importante para a humanidade toda. (...) Realmente o Cristianismo trouxe uma mensagem nova, inovadora... (...) é fundamental para perceber os conflitos actuais no médio oriente (...) a escrita alfabética pelas razões óbvias.

A professora faz referência às causas do acontecimento quando afirma que “as estradas que tiveram repercussões até muito tarde”, faz alguma contextualização, mais implícita que explícita, mas não pondera, sequer, outros tipos de significado que o acontecimento pode assumir. Mesmo a referência a ser um ponto de viragem quando diz “está na origem” parece mais apenas pelos efeitos (causal) que teve até ao presente. E na ficha técnica, que podia ajudar a esclarecer este aspecto, repete invariavelmente, para justificar as escolhas que fez, duas expressões “marcou toda a história” e “está na origem” embora depois faça referência ao papel da História na formação da “nossa identidade como Nação”. Como não discute nem relativiza a abordagem que se pode fazer do significado dos eventos / contributos, para além de se limitar a referir as implicações em termos de causas, considerou-se que apresenta uma significância que é contextual e fixa, pois não considera diversos contextos e diferentes perspectivas, mas em termos de relação passado e presente, uma vez que salienta os contributos que têm relevância para explicação do presente.

Aluna **B.a.7.F**, de 14 anos, de uma escola de subúrbios

A Escrita porque acho que é importante se não nós agora não sabíamos escrever.(...) esta é melhor porque os Gregos depois traduziram-na. [melhor?] Porque é mais fácil para nós ver os símbolos e as letras. [com economia fenícia] puderam inventar novas técnicas de fazer coisas para depois venderem. Dou muita importância ao comércio porque uma pessoa vende coisas e pode ganhar dinheiro. Os Mandamentos porque foram importantes para nós.(...) porque tentamos segui-los. [para quem não acredita neles ?] não devem ser importantes porque devem ter outra religião.[Reis hebreus] Porque assim deu para expandirem melhor o território (seguiu o texto do cartão). Embora os reis às vezes podem ser importantes para a humanidade, ou não. [quando ?] Se fizerem coisas boas são importantes, se fez coisas más não é. O exército porque dá para defender dos outros povos e naquela altura era importante. As Estradas porque facilitaram na altura, e ainda agora facilita, nós deslocarmo-nos. [escolheu Parténon e embarcações] Porque não acho que os Jogos Olímpicos sejam muito importantes para nós. Acho mais importantes as embarcações porque dão para fazer o comércio, podemos vender e comprar. O Parténon porque acho que é importante ter um sítio para as pessoas rezarem, adorar o seu deus.

A aluna ao escolher os contributos, fá-lo contextualizando-os (“esta é melhor porque os Gregos depois traduziram-na”) e avaliando das suas repercussões no passado (“assim deu para expandirem melhor o território”), a sua importância no passado e no presente (“O exército porque dá para defender dos outros povos e naquela altura era importante”). São, portanto, consideradas quer a importância, quer a quantidade, quer mesmo a durabilidade de alguns contributos.

De salientar que esta aluna parece considerar, como aliás mais alguns outros ao longo do estudo, que só os aspectos positivos adquirem importância e, portanto, têm significância histórica. Os aspectos negativos são parecem ser considerados⁶⁰.

Como os contributos são avaliados e valorizados pelos efeitos que produziram, naquele tempo e até ao presente, por referência ao contexto histórico, mas sublinhando, quase sempre, os aspectos contemporâneos dos mesmos considerou-se que este padrão de resposta correspondia a um perfil de significância contextual fixa e causal, com relações passado e presente.

Perfil D – Significância contextual, fixa, com várias atribuições (D)

- O contributo é contextualizado e avaliado em função das repercussões que teve sendo-lhe atribuídos vários tipos de significância;
- Aparecem referências implícitas e/ou explícitas à quantidade, relevância e durabilidade das repercussões por ele produzidas;
- A explicação do contributo é apresentada em termos que oscilam entre o explicativo implícito e o explicativo intencional.

⁶⁰ Coincide com as conclusões de Seixas(1994), Levstik (2000) e Barton & Levstik (2001).

Análise de exemplos do Perfil D

Padrão de resposta D1 – Significância contextual fixa, causal e padrão

Aluna **A.a.7.F**, de 13 anos, de uma escola de subúrbios

É assim. Acho que estes são importantes porque falam da formação dos reinos, mas ao mesmo tempo acho que este é importante porque (apontando para os 10 Mandamentos) fala da religião, que é monoteísta... Ser uma religião que acredita num só Deus e que tenta seguir as regras que Deus deixou. Novidade ... não sei se era mas... penso que talvez até fosse porque muitos povos eram politeístas.[10 mandamentos] Eu penso que sim porque acho que é algo que foi-nos deixado pelo criador e penso que algo que todos os cristãos devem seguir. É algo importante porque ... acho que os 10 Mandamentos não são só seguidos pelos cristãos. Acho que também os Judeus e outros povos...[Movimentações] (...) acho que foi importante saber como é que foi o reino deles e como está o país agora.(...) [Reis hebreus]penso que foi importante, penso que foi a partir daí que eles começaram a criar vários reinos e com muitos aspectos diferentes um do outro, mas ao mesmo tempo com a mesma religião. A escrita porque acho que foram eles que inventaram a escrita alfabética e penso que foi... penso que a escrita está na base de muita coisa. [importante]Acho que sim, acho que facilitou a aprendizagem de muitos povos e da relação deles com o mundo. Os egípcios acho que não eram tão fáceis porque penso que a escrita deles era mais complicada, era mais complexa, não era tão fácil de compreender, também.[economia fenícia] Penso que o comércio está na base de muita da economia do mundo.Penso que o comércio foi importante por causa disso. [estradas] Penso que foram importantes porque acho que tornaram mais fáceis as deslocações do exército, dos comerciantes e mesmo das pessoas e neste momento acho que as estradas são fundamentais para as deslocações.(...) penso que o facto deles terem construído as estradas, terem inventado esta forma de as construir, terem feito com que fosse possível elas serem transitadas, eu penso que foi importante porque ajudaram bastante a Humanidade.[regimes] Acho que foi importante porque foi quando eles substituíram a Monarquia pela República, penso que foi um grande passo que eles deram, penso que sair de um regime de monarcas para irem para uma República ainda vai uma diferença um bocadinho grande. Porque na Monarquia apenas o rei comanda e vai para o filho e não há possibilidade de o povo escolher. Uma República já tem mais essa possibilidade embora não fosse mesmo o povo a escolher mas...(...) Penso que foi um passo para a Humanidade a existência da Democracia, foi fundamental. Penso que um povo que não é democrata não vai a lado nenhum. Penso que foi inventada pelos Gregos e foi sendo aperfeiçoada ao longo dos tempos. [Jogos] Penso que foi uma actividade importante para os Gregos e ainda hoje é uma actividade importante para muita gente onde os atletas se distinguem...[importantes] Por terem resistido até hoje.

A aluna quando justifica as suas escolhas contextualiza os contributos (“penso que talvez até fosse porque muitos povos eram politeístas”) e aponta factores contributivos (“facilitou a aprendizagem de muitos povos”) e factores decisivos (“as estradas são fundamentais para as deslocações”) para a ocorrência de determinados eventos / contributos. Por outro lado atribui vários tipos de significância aos contributos: uma significância causal (“a escrita está na base de muita coisa”) e uma significância padrão (“o facto deles terem construído as estradas, terem inventado esta forma de as construir, terem feito com que fosse possível elas serem transitadas, eu penso que foi importante porque ajudaram bastante a Humanidade” ou “quando eles substituíram a Monarquia pela República, penso que foi um grande passo”). Contudo, como este tipo de justificação / raciocínio não aparece de forma muito consistente e sistemática ao longo de todo o discurso, considerou-se que era padrão emergente.

Padrão de resposta D2 – Significância contextual, fixa, causal, relacional e padrão

Aluno **C.a.3.M**, de 13 anos, de uma escola urbana

[em relação ao cartão dos Hebreus] **Eu acho que os hebreus, eles mudaram-se para a Palestina no 2º milénio, esta era situada entre o mar Egeu...não Mar Mediterrâneo e o Mar Morto e foi sempre disputada entre vários povos e sujeita a sucessivas ocupações. Então era porque esta terra era rica em alimento ou espaço...[a disputa] É importante para quem ganhou. [para a humanidade] acho que sim que é importante porque sabendo que eles tiveram um passado que lutou por causa da sua terra , eu acho que é importante. [reis hebreus] Porque eles uniram-se como uma nação, sobre o controle de Saul, depois o David conquistou Jerusalém proclamando rei da nação hebraica. Isto é importante porque eles conseguiram expandir o território e ficaram com mais hipóteses de ganhar mais dinheiro, de ter melhores terras e tudo. A escrita [alfabética dos fenícios] porque foi uma grande descoberta porque é assim se hoje não tivéssemos escrita não podíamos comunicar através do papel e eles aqui descobriram o alfabeto que ajudou muito a humanidade. [ajudou] Na comunicação. Aqui diz que foi inventada pelos fenícios. A escrita alfabética. [comparando com a egípcia] Porque a dos Egípcios era muito complicada de escrever e por vezes demorava anos para aprender e a dos Fenícios sempre era mais fácil. Porque a escrita era feita com corvos, desenhos e isso tudo simbolizava uma letra. Acho que era um exagero comparada com esta.**

[em relação às embarcações fenicias] **Porque acho que os descobrimentos marítimos que eram importantes naquele tempo. Antes pensavam que o mundo era plano, depois é que se veio a descobrir mais tarde que não...[os Fenícios eram importantes porque] Eles ao dominarem outro povo são mais temidos ou automaticamente e... [ser temido é bom ?] Por um lado é bom porque naquele tempo com as invasões e isso os inimigos tinham mais medo de invadirem a terra deles e por outro lado é mau porque as pessoas não iam gostar muito de estar a falar da guerra. Eu acho que um dos maiores países descobridores foram os portugueses e estes aqui também são grandes marinheiros. Com os barcos podiam viajar no mar. Porque a descoberta dos jogos foi uma revelação naquele tempo porque eles ao fim de jogarem e ganharem eles eram considerados heróis. E ficavam reconhecidos na história da humanidade. [é importante ?] Acho que sim. Uma pessoa que se revelou aqui nos jogos eu acho que deve ser reconhecida. Também acho que é importante saber o que é que antigamente faziam, porque é que se disputavam.[para a humanidade é importante] porque continua a haver Jogos Olímpicos e acho que também era uma distracção. Muitas pessoas ganham a vida com esses jogos.(...) acho que o Partenon foi um grande monumento construído na história de Atenas.(...) acho que a forma, a arquitectura era importante e também era um grande símbolo religioso naquele tempo, onde as pessoas podiam desabafar com a sua deusa. O coliseu foi uma descoberta, é assim, lá dentro podia-se fazer teatro, lutas entre guerreiros e era um local de diversão para as pessoas e eu acho que a diversão também é importante na história, porque apesar de ser um templo muito grande e demorar tanto tempo a construir, diz aqui 10 anos, é importante porque...não sei...com o coliseu ficamos a saber como é que as pessoas se divertiam. As estradas porque os romanos foram o povo que construiu estradas por todo o mundo e eles construíram a maior rede de estradas. Também era uma grande rede de comércio, com estas estradas eles podiam-se deslocar em pouco tempo e ao comerciarem eles sobrevivem melhor. Eu acho que partilham os produtos com outras regiões, é bom.**

O aluno para explicar a importância dos contributos que escolheu pondera factores negativos (“por outro lado é mau porque as pessoas não iam gostar muito de estar a falar da guerra”), factores positivos (“Por um lado é bom porque naquele tempo com as invasões e isso os inimigos tinham mais medo de invadirem a terra deles”) e factores contributivos (“eles conseguiram expandir o território e ficaram com mais hipóteses de ganhar mais dinheiro”). Por outro lado, considera as repercussões dos contributos, em termos causais (“foi sempre disputada entre vários povos e sujeita a sucessivas ocupações. Então era porque esta terra era rica em alimento ou espaço”) e relaciona-os com o presente (“continua a haver Jogos Olímpicos e acho que também era uma distracção. Muitas pessoas ganham a vida com esses jogos”), além de, num dos contributos, atribuir uma significância padrão (“eles aqui descobriram o alfabeto que ajudou muito a humanidade”). Contudo, este tipo de raciocínio acontece em relação apenas a um contributo para além de, enquanto ponto de viragem para a Humanidade, estar mais implícito que explícito (“ajudou muito a humanidade”). Por isso considerou-se que era padrão emergente.

Padrão de resposta D3 – Significância contextual, fixa, causal, simbólica e padrão emergente

Aluna **C.a.5.F**, de 13 anos, de uma escola urbana

[escolheu a Democracia ateniense] **Porque acho que todos devem dar a sua opinião e ... ter direito de voto. E basicamente é isso.** [foi importante para os Atenienses?] **Acho que sim porque anteriormente eram escolhidos os mais ricos e muitas vezes os problemas dos mais pobres não eram revelados na assembleia, e isso... E agora eles já podiam fazer com que melhorasse a vida deles, subir o nível de vida tanto dos mais ricos como dos mais pobres.** [os vizinhos] **Deviam querer ser tão evoluídos como eles.**[escolheu as Embarcações gregas] **Porque expandiam-se, ganhavam dinheiro.** [É importante para a Humanidade] **porque eles ao ir com as embarcações para outras zonas conseguiram ver coisas novas, novos materiais e isso é bom.**[Escolheu os 10 Mandamentos] **Porque sou muito religiosa.**[Para a Humanidade são um grande contributo] **Também porque passavam a acreditar num só Deus. Faziam com que houvesse menos conflitos.** [Para os de outras religiões é importante ?] **Não é mas podem passar a ser se começar a ler e a entender.**[deu um exemplo] **no respeitar o próximo porque se formos a ver todos vão dar ao mesmo ponto.** [Reis hebreus] **Acho interessante os reis e já tinha ouvido falar do rei Salomão em casa. Os meus pais falam muito de história. A escrita porque se calhar não estávamos aqui, porque abriam fronteiras, os povos mais ricos sabiam mais e os mais pobres não sabiam tanto, alguns, e passaram a ter possibilidades, a desenvolver a sua literatura.(...) Puseram-na mais legível.**[para os outros povos foi importante?] **Foi porque conseguiram ultrapassar as barreiras.**[a Economia fenícia importante ?] **Penso que sim porque fizeram com que muitos que não tinham meios de sustento passassem a ter... No caso do Coliseu, escolhi-o porque o adoro, pela forma, faz-me pensar como fizeram o Coliseu naquela época com tantas limitações do transporte, de encontrar o material certo e como é que eles podiam pensar que isso seria um benefício para eles, porque era, porque os hunos viviam em tendas e uma pessoa vê Roma e está muito mais evoluído. O Coliseu é um bom exemplo desta evolução, é muito falado.**[os Regimes] **Este cartão escolhi porque acho que foi importante para eles, porque muitas vezes havia leis e desentendimentos entre eles, mataram o Júlio César e puseram ordem.**[o grande contributo dos Romanos] **É falarem, discutirem, organizarem.**

Neste caso a aluna ao mesmo tempo que contextualiza os contributos (“eles podiam pensar que isso seria um benefício para eles, porque era, porque os hunos viviam em tendas e uma pessoa vê Roma e está muito mais evoluído. O Coliseu é um bom exemplo desta evolução”) atribui significância causal aos contributos (“Porque expandiam-se, ganhavam dinheiro”) e em dois casos considera também uma significância padrão (“ A escrita porque se calhar não estávamos aqui, porque abriam fronteiras, os povos mais ricos sabiam mais e os mais pobres não sabiam tanto, alguns, e passaram a ter possibilidades, a desenvolver a sua literatura” ou “uma pessoa vê Roma e está muito mais evoluída”), ainda que emergente. Por outro lado considera outro nível de significância quando pondera as repercussões simbólicas da escrita (“A escrita porque se calhar não estávamos aqui, porque abriam fronteiras”).

Perfil E – Significância contextual, variável, com uma ou várias atribuições (E)

- O contributo é explicado em função do contexto mas a sua importância é variável e relativizada. Aparece, por vezes, referência ao ponto de vista ou perspectiva de análise;
- Aparecem referências à durabilidade, quantidade, relevância e profundidade dos efeitos produzidos pelo contributo;

- A explicação do contributo assume a forma de explicação Intencional e/ou causal ou explicação narrativa.

Análise de exemplos do Perfil E

Padrão de resposta E1 – Significância contextual variável emergente, causal

Aluna **A.a.6.F**, de 13 anos, de uma escola de subúrbios

[Coliseu] Porque foram eles os primeiros a construí-lo.[Estradas] Porque se não fossem eles nós ainda não tínhamos estradas. Porque eles construíram para poderem circular melhor, por causa das guerras. Além disso duraram, chegaram até nós.[10 Mandamentos] Acho que para as pessoas que são cristãs são importantes. Para mim são importantes.[importantes para judeus?] Acho que não. [e budistas?]Também não. Acho que só são mesmo para os cristãos. Para quem siga esta religião. Algumas coisas que Deus disse são importantes para toda a Humanidade. Outras não. Aquilo de cobiçar a mulher do próximo é difícil de seguir e depende das pessoas e das culturas. Alguns são mais fáceis de ser respeitados que outros. Os Jogos são importantes para toda a gente porque fazem exercício, ainda hoje existem e foram eles que os inventaram. [democracia] Porque é importante, porque se não andava toda a gente a fazer o que queria. Havia uma pessoa que mandava neles. Não sei explicar melhor... A Escrita é muito importante, porque como é que íamos falar com as pessoas que estão longe se não houvesse a escrita ? (...) Os egípcios já a tinham mas não me lembro dela. E os barcos se não houvesse não conseguíamos andar no mar, fazer descobrimentos. Começaram a ser melhores.

A aluna ao justificar a escolha dos contributos apresenta argumentos que implicam a atribuição de significância causal (“eles construíram para poderem circular melhor, por causa das guerras. Além disso duraram, chegaram até nós”). Para além disso, na atribuição dessa significância a aluna apresenta razões que têm subjacentes a ponderação dos efeitos de quantidade (“são importantes para toda a gente”) e de durabilidade (“ainda hoje existem”) dos contributos.

Ao avaliar os contributos, ao invés de considerar um nível de significância contextual fixa, a aluna reflecte sobre o contributo em si, por relação com mais do que um contexto, relativizando-o (“Acho que só são mesmo para os cristãos. Para quem siga esta religião. Algumas coisas que Deus disse são importantes para toda a Humanidade. Outras não. Aquilo de cobiçar a mulher do próximo é difícil de seguir e depende das pessoas e das culturas”).Contudo não faz este tipo de reflexão em relação a todos os contributos e não é explícita na forma como considera a análise perspectivada. Por isso foi considerada como estando no nível de Significância variável, mas num padrão de resposta de significância variável emergente, causal dado que só aparece este tipo de significância.

Padrão de resposta E2 – Significância contextual variável emergente, causal e padrão

Aluno **A.a.9.M**, de 13 anos, de uma escola de subúrbios

Escolhi o da democracia porque acho que foi um grande impulso para a democracia actual incluindo também os impulsos que os Romanos deram para a democracia e... [importante por usarmos aquele regime?] Não aquele regime porque naquele tempo nem todos eram iguais nem todos podiam participar na política, só os atenienses, mas foi em termos de esqueleto um grande impulso. (...) sei que até agora originou várias soluções de evolução. Porque as embarcações atenienses estiveram na origem das embarcações modernas, o seu formato, a única diferença é que funcionavam a remos e com grande perfeição.[por não ter escolhido as embarcações fenicias] Talvez por os Gregos estarem no auge do comércio, por serem os grandes comerciantes daquela época. Os Fenícios também foram grandes comerciantes mas penso que os Gregos em termos de expansão conseguem impor o seu domínio. Os Fenícios foram mais aquele povo que só deu para o comércio e... A nossa escrita vem da deles, sem a deles não podíamos escrever e eu não estaria também aqui a ler.[os fenicios inventores da escrita ?] Eu acho que não, mas aprofundaram mais, desenvolveram mais, tornaram-na mais parecida com a nossa. Antes deles a escrita era mais demorada a aprender e em compreensão.[10 Mandamentos] Embora não esteja muito ligado à religião católica, não sou praticante, acho que foi uma grande evolução em termos de pensamento da humanidade. A humanidade deixou de pensar tanto em si, deixou de ter tantos deuses.O grande contributo é o monoteísmo além de que isto são as primeiras leis do comportamento.[a propósito de ser ou não importante para budistas] Talvez possa ser importante. Agora já não tanto mas antigamente como houve uma grande expansão do Cristianismo talvez fosse importante por causa da ameaça dos Cristãos aos outros. Acho que estou um pouco confuso nisto...(...) por exemplo o “Não matarás” devia ser seguido por toda a gente, é universal, logo devia ser respeitado por toda a gente. [Movimentações] a morte de um só homem provocou tanta divisão, houve uma incapacidade total numa reorganização. E também por causa das invasões, com medo fugiram e espalharam-se pelo mundo. É mais importante para eles, porque para a Humanidade não sei se será assim tão importante. [a propósito dos regimes] a passagem da monarquia para a república foi uma grande mudança drástica, repentina de um regime para o outro. E também era um povo mais liberal, que divulgava mais as ideias e recebia ideias dos outros. Isso ajudou-os a evoluir considerando que é preciso ouvir os problemas dos que nos rodeiam. Nós agora fazemos como os romanos, damos a nossa opinião... e fascinou-me os seus governantes.[Coliseu] foi o grande monumento que foi construído naquela época, em primeiro lugar. Depois porque muitos dos outros monumentos foram influenciados por ele. Além disso naquela altura a sua altura, o seu funcionamento, a quantidade de pessoas que levava, os seus espectáculos que deram o desenvolvimento do nosso teatro..., enganei-me foi mais aos nossos espectáculos de hoje. Por exemplo as touradas vêm dos romanos. Pode ser apenas só uma ideia minha mas é o que eu penso. Os romanos são um povo com muito mais evolução a nível mundial, mais estudos. Tiveram grandes filósofos e grandes escritores.

O aluno justifica os contributos ponderando factores contributivos, embora de forma implícita (“acho que foi um grande impulso para a democracia actual”) recorrendo, por um lado, a dois tipos de significância, causal (“muitos dos outros monumentos foram influenciados por ele”) e padrão (“a passagem da monarquia para a república foi uma grande mudança drástica” ou “acho que foi uma grande evolução em termos de pensamento da humanidade”), e por outro utiliza o nível da significância variável emergente (“É mais importante para eles, porque para a Humanidade não sei se será assim tão importante”).

Padrão de resposta E3 – Significância contextual variável emergente, causal e simbólica

Docente **A.P.1.F** de 40 anos, de uma escola de subúrbios

...a questão, por exemplo, das estradas que de alguma forma está interligada com a questão do exército porque pensaram um exército de facto numeroso, organizado mas que tinha que circular e, portanto, a base dessa circulação era a construção de uma rede viária que os ligaria ao centro do império e a todas as partes do mesmo. (...)as estradas não só permitem a circulação dos produtos; a ligação, em termos comerciais, entre os vários pontos do império como, sobretudo, a circulação das ideias. É a cultura, a transmissão das notícias...(...) Uma escrita que contrariamente à egípcia que era muito complicada, levava muito tempo e era muito simbólica e sujeita a vários tipos de interpretações, esta é muito mais pragmática e, portanto, adequada a uma actividade comercial que se queria rigorosa e imediatamente registada.

A professora quando atribui significância pondera o contexto (“de alguma forma está interligada com a questão do exército”) contextualizando as suas explicações para além de pesar as repercussões (significância causal contextualizada) do acontecimento (“as estradas não só permitem a circulação dos produtos”) quer em termos de curta duração, quer em termos de longa duração (“a circulação das ideias. É a cultura, a transmissão das notícias”). Por outro lado foca outro nível de abordagem dos eventos (“... mais na posição de herdeira de todas estas ideias e das boas ideias”) reflectindo sobre os efeitos psicológicos de determinados contributos (significância simbólica). Em relação aos 10 Mandamentos considera, por um lado, o seu valor intrínseco (“porque pelos princípios, ou seja, como princípios eu acho que eles são imensamente válidos”) mas depois discute, relativizando, a forma como geralmente são analisados em termos de contributo, ao reflectir que “Se calhar aqui há uns 10 anos atrás, 15 anos atrás eu respondia-te que de facto estes princípios são universais ou deveriam sê-lo. Há... o que eu acho é que provavelmente tirados de um contexto que é essencialmente uma civilização ocidental, estes princípios alguns deles nas outras tradições, nas outras civilizações, não fazem o menor sentido ! Aí é outro, não faz o sentido que faz para nós”. Admite, por isso, uma análise variável em função quer do contexto quer do ponto de vista pelo qual se aborda a questão (significância variável). Em relação ao monoteísmo apresenta, inclusive, uma análise interpretativa um pouco diferente do habitual (“Porque à luz do que estamos a viver a prova provada de que se tivéssemos continuado num sistema em que cada povo podia escolher e ter os deuses que muito bem entendesse provavelmente não teríamos este revanchismo, este fundamentalismo de religiões. Porque nós temos problemas religiosos devido a religiões monoteístas. Que são solidárias entre os seus mas que não admitem a diferença. Por isso os conflitos.”)

Mas, por outro lado, não relativiza em relação a mais nenhum contributo e tem alguma dificuldade em escolher apenas dois cartões porque considera tudo importante e pensa que os colegas escolheriam igual a ela no que se refere à Fenícia e à Grécia. Por isso se considerou que a significância embora contextualizada e variável é emergente, por estar implícita nos argumentos que utiliza. As ideias reflexivas da docente não parecem ter ido tão longe nos outros contributos seleccionados.

Padrão de resposta E4 – Significância contextual variável emergente, causal, padrão e simbólica

Docente **B.P.2.M** de 40 anos, de uma escola de subúrbios

Acho que as condições materiais existentes são fundamentais e neste caso há, nos fenícios, um contributo cultural que é indispensável para perceber, pronto que é fundamental. E em relação à economia, o comércio fenício não poderia ter existido sem um substrato produtivo e vice-versa(...)por isso vou optar pelas embarcações com a talassocracia. Em relação à Grécia escolho... No caso grego a estrutura económica não é tão inovadora como no caso dos fenícios portanto não lhe dou tanta importância. Não foi por aí que eles ficaram na história.(...) os Jogos Olímpicos são fundamentais a vários níveis.(...) porque mexem com tudo o que diz respeito à mentalidade e à religião, ao conceito de Homem, ao ideal grego, uma vez que tem a ver com o factor humano, no fundo. (...) o conceito de Democracia é básico, é fundamentalíssimo para entender o futuro da civilização europeia, da Europa e a arte grega....(...) tenho necessariamente um conceito europocêntrico da Democracia e porque nós somos europeus, e porque para o bem e para o mal o regime democrático é o nosso mundo.(...) Se vires todas as escolhas que eu faço o primeiro critério é o da representatividade dos factores para a construção do mundo actual. (...). O passado, para mim, só é útil se ajudar os nossos meninos a perceber o presente.(...)[democracia] Foi um ponto de partida... com muitas limitações, com muitos defeitos e muitas contradições mas foi um ponto de partida.(...)[Em relação aos contributos dos Fenícios] penso que não teve um peso na história como tiveram as outras. Teve um peso enorme ao nível do alfabeto que é uma coisa específica, mas foi o primeiro povo de navegadores e por isso também nos diz alguma coisa mas se compararmos isso com a civilização egípcia e principalmente com as civilizações clássicas o peso digamos assim histórico da Fenícia é menor, é só por isso.(...) se formos analisar os 10 mandamentos por confronto com os ensinamentos de Confúcio com os dos antepassados dos aborígenes, espremido espremido vamos ter coisas parecidas(...) Eu dou importância, não à história de Moisés mas sim ao conteúdo dos mandamentos. Está lá o padrão de comportamento moral dos europeus e da humanidade em geral. (...) Os Romanos não deram grandes contributos para a evolução intelectual, cultural da humanidade. Deram mas não foram tão marcantes como os dos gregos. (...) Penso que cada vez mais o mundo vai prestar atenção aos Romanos porque o nosso mundo está cada vez mais marcado pela realidade romana, pragmática, materialista e utilitária, que pela realidade grega, idealista e amiga da filosofia e da beleza. Nós havemos de ser cada vez mais romanos, se calhar mais renascentistas também. [O Coliseu]É a expressão da grandiosidade de um povo, do que de melhor e de pior tem a humanidade. A minha admiração pelos Romanos não me impede de ter espírito crítico. Acho que o Coliseu era um local de torturas. Se Roma tivesse sido mais Caius Marius ou Júlios Césares tinha sido mais brilhante, não tinha caído nas asneiras que caiu com Tibérios e Calígulas e por aí fora.(...) O exército é um espectáculo de organização, de disciplina. Era um meio de transporte da civilização. Infelizmente além da civilização transportava outras coisas mas dou uma importância muito grande ao exército romano por dois motivos: por um lado pela capacidade romana de organização, de iniciativa e de disciplina e, por outro lado por uma questão simbólica porque o exército romano revela a importância que os homens dão à guerra. Parece haver uma associação entre guerra, sucesso e civilização que lamento.

O docente quando atribui significância contextualiza os contributos (“No caso grego a estrutura económica não é tão inovadora como no caso dos fenícios portanto não lhe dou tanta importância. Não foi por aí que eles ficaram na história” ou “se compararmos isso com a civilização egípcia e principalmente com as civilizações clássicas o peso digamos assim histórico da Fenícia é menor”), considerando-os a vários níveis: causal de longa duração(“ fundamentais a vários níveis”) ou de curta duração (“o comércio fenício não poderia ter existido sem um substrato produtivo”). Para além disso enuncia o critério que determina as suas escolhas e, portanto, a atribuição de significância (“todas as escolhas que eu faço o primeiro critério é o da representatividade dos factores para a construção do mundo actual”). Atribui uma significância simbólica (“porque mexem com tudo o que diz respeito à mentalidade e à religião, ao conceito de Homem, ao ideal grego” ou “Era um meio de transporte da civilização”); uma significância causal que considera as estruturas e o longo prazo (“a estrutura económica não é tão inovadora como no caso dos fenícios portanto não lhe dou tanta importância”), e uma significância padrão (“Teve um

peso enorme ao nível do alfabeto que é uma coisa específica” ou “não foram tão marcantes como”). Para além disso analisa o peso dos contributos em função de ligações constantes que faz entre o passado e o presente (“mentalidade grega e que também influenciou a nossa maneira de pensar” ou [em relação à Democracia] “é fundamentalíssimo para entender o futuro da civilização europeia”). O docente perspectiva a sua posição ao reconhecer “tenho necessariamente um conceito europocêntrico da Democracia” e admite, implicitamente, a análise subjectiva quando afirma “tem a ver com a minha relativa antipatia... não é bem antipatia mais secundarização que dou aos Fenícios”. Além disso pondera várias perspectivas de análise quando avalia os contributos (“[O Coliseu] É a expressão da grandiosidade de um povo, do que de melhor e de pior tem a humanidade. A minha admiração pelos Romanos não me impede de ter espírito crítico. Acho que o Coliseu era um local de torturas.”). Por isso considerou-se que havia uma significância variável mas emergente porquanto é muito mais implícita que explícita.

4. Análise dos dados do Estudo Principal

A análise dos dados do Estudo Principal segue os mesmos passos que a análise feita aos dados do estudo Piloto. Assim, primeiro foram analisadas as respostas a duas questões que, na Ficha Técnica (Questões 2.1 e 2.2), constituíam uma primeira abordagem da significância histórica atribuída por professores e alunos a eventos da História da Antiguidade. Em seguida, fez-se a análise das respostas dadas pelos participantes durante as entrevistas.

4.1. Ideias dos Professores sobre Significância histórica

Numa primeira abordagem da significância que atribuem a povos e conceitos da História da Antiguidade, os professores, à questão 2.1 da Ficha Técnica:

2-De todos os conteúdos programáticos que fazem parte **do programa de História do 7º ano, referentes à Antiguidade,**

2.1-Indique povos e conceitos com eles relacionados que considera mais significativos, em termos de contributos para a história da Humanidade”.

Responderam indicando os povos e conceitos que estão patentes nos Quadros 20 e 21.

Quadro 20 – Lista dos povos considerados significativos para os professores do Estudo Principal

Povos	Ocorrências
Egípcios	3
Fenícios	3
Gregos	4
Romanos	4
Muçulmanos	1
Hebreus	2
Sumérios	1
Cristãos	1

Quadro 21 – Lista dos conceitos considerados significativos para os professores do Estudo Principal

Conceitos	Ocorrências
Agricultura	1
Religião	1
Organização e realizações	1
Alfabeto	2
Organização empresarial e comercial	1
Iniciativa	1
Criatividade	1
Organização política	1
Pragmatismo	1
Organização e desenvolvimento político-militar	1
Imperialismo	2
Multiculturalidade	1
Organização jurídica	1
Monoteísmo	2
Guerra Santa	1
Teocracia / absolutismo	1
Democracia	3
Romanização	1
Arte	1
Legiões disciplinadas	1
Direito	1
Latim	1
Igualdade	1
Perfeição	1

Conceitos	Ocorrências
Sistema de irrigação	1
Calendário solar	1
Cálculo	1
Escrita	1
Cultura	1
Utilidade	1
Cidade – espaço público	1
Paz	1
Concórdia	1

Analisando os povos indicados, constata-se que os referidos professores, seguem de perto o que os conteúdos do programa da disciplina e os manuais destacam, embora a menção aos Muçulmanos, por um professor, esteja fora dos limites temporais definidos previamente para esta investigação. Os Romanos e os Gregos são mencionados pela totalidade dos professores desta fase do estudo, logo seguidos dos Fenícios e Egípcios, mencionados por 3 professores. Os Hebreus só são referidos como significativos por 2 professores e os Muçulmanos, Cristãos e Sumérios são considerados significativos por apenas 1 professor.

Em relação aos conceitos, o cenário é um pouco diferente. Só os conceitos de Democracia, Império, Monoteísmo e Alfabeto são considerados significativos por mais de um professor. No caso do primeiro conceito, 3 professores mencionam-no o que representa 75% da amostra. Já os restantes três conceitos são considerados importantes para apenas 2 professores.

No que se refere a conceitos, os professores afastam-se das linhas programáticas da disciplina bem como das indicações dos manuais, porquanto não só são indicados muitos mais conceitos históricos do que aqueles que são referidos no Quadro 21, como muitos dos conceitos indicados apenas uma vez não constam das listas dos referidos documentos.

Quando se solicitou a justificação para as escolhas apresentadas, obtiveram-se as respostas constantes do Quadro 22.

Quadro 22 – Razões da atribuição da significância para os professores do Estudo Principal

Cód. Prof.	Escolhas	Razões apresentadas
D.P.4.M.	<ul style="list-style-type: none"> . 10 Mandamentos e Movimentações . Escrita alfabética e Embarcações fenícias . Jogos Olímpicos e Democracia ateniense . Estradas e Exército romanos 	<p>“Considera-se (...) que evoluímos <u>integrando e desenvolvendo um conjunto de saberes, atitudes e valores ao longo destas civilizações desde a Antiguidade até à actualidade</u>. Os aspectos referidos foram <u>os mais significativos</u> para a nossa civilização,(...)”</p>
E.P.5.F.	<ul style="list-style-type: none"> . 10 Mandamentos e Movimentações . Escrita alfabética e Embarcações fenícias . Jogos Olímpicos e Democracia ateniense . Estradas e Exército romanos 	<p>“Retirar <u>informações úteis para</u> que o aluno possa fazer as suas <u>escolhas (e juízos de valor)</u> face à política, religião, economia, cultura, etc. Cada povo terá importância por um ou outro aspecto.”</p>
E1.P.6.F	<ul style="list-style-type: none"> . 10 Mandamentos e Os Hebreus . Escrita alfabética e Economia fenícia . Jogos Olímpicos e Democracia ateniense . Estradas e Exército romanos 	<p>“Privilegio estes na medida em que abarcam,(...) muitas das dimensões da nossa vida, <u>foram marcos em frente</u>, em termos de domínio da Natureza, melhoria das condições de vida, no sentido de maior bem-estar e comodidades; ao mesmo tempo, <u>a vida em sociedade progrediu</u>, no geral, para uma vida mais coesa, partilhada, enfim melhor.”</p>
F.P.7.M.	<ul style="list-style-type: none"> . 10 Mandamentos e Movimentações . Escrita alfabética e Embarcações fenícias . Jogos Olímpicos e Democracia ateniense . Estradas e Regimes políticos romanos 	<p>“Perante os imensos contributos (...) <u>pretendo destacar aqueles que mais directamente marcaram o fluir da História</u> (em particular a Europeia) e <u>que ainda hoje são facilmente perceptíveis</u>.”</p>

Estas respostas serão, posteriormente, cruzadas com as dadas nas entrevistas por forma a clarificar e/ou aprofundar a compreensão sobre o pensamento dos professores na área da significância.

Contudo, as expressões sublinhadas permitem, de imediato, ficar com a ideia de que os docentes **D.P.4.M**, **E1.P.6.F** e **F.P.7.M** atribuem significância a um evento com base na relevância positiva e “durabilidade” que esse mesmo evento assumiu para a construção do presente. Expressões como “evoluímos”, “foram marcos” ou “marcaram” e “ainda hoje perceptíveis” são não só exemplo disso como têm subjacente uma análise em termos de consequências no tempo da média e da longa duração. Já a docente **E.P.5.F**, mais que explicar as razões da atribuição de significância, apresenta uma justificação para a utilização do conhecimento histórico no quotidiano, ou seja, a possibilidade de “fazer as suas escolhas (e juízos de valor) tendo em conta “informações” sobre o passado.

Numa primeira categorização da significância, apenas com base nestas frases, esta última docente parece posicionar-se mais num tipo de significância simbólica enquanto que os outros três parecem enquadrar-se numa significância histórica causal e padrão. Mas as respostas dadas durante a entrevista confirmarão, ou não, esta primeira categorização.

De seguida, far-se-á uma análise mais exaustiva das respostas dadas pelos professores durante a entrevista, tomando como referência os indicadores de construtos.

Construto – Significância substantiva

Escolhas

As respostas dadas durante as entrevistas, quando se pediu aos professores que escolhessem 8 cartões que, no seu entender, constituíssem os maiores contributos que esses povos deram para a História da Humanidade, conduziram aos dados constantes do Gráfico 21 e que se convencionou designar por situações relevantes.

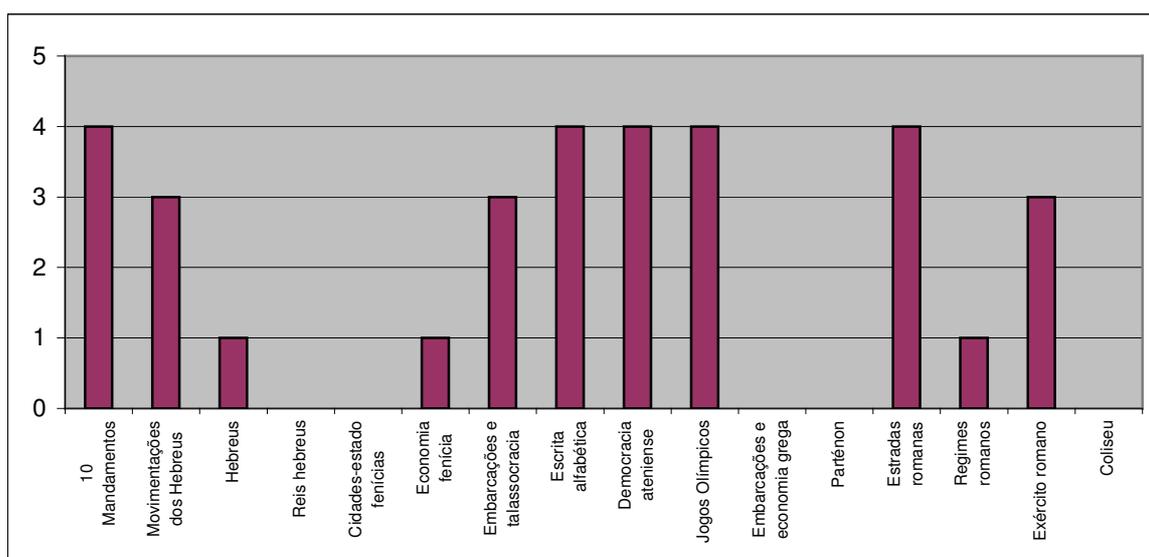


Gráfico 21 – Situações relevantes para os professores do Estudo Principal (frequência de respostas)

Como se pode observar, as escolhas dos quatro professores desta fase, no que diz respeito a um dos cartões de cada povo, são bastante idênticas às escolhas feitas pelos professores do Estudo Piloto. Estes professores escolhem, por unanimidade, a Escrita alfabética, os 10 Mandamentos, a Democracia ateniense e os Jogos Olímpicos⁶¹. Quanto às segundas

⁶¹ A divergência em relação ao Estudo Piloto acontece em relação à escolha das Estradas romanas uma vez que estes 4 professores as escolhem e, no Estudo Piloto, os 3 professores dessa fase do estudo escolheram o Exército romano.

escolhas, volta a haver uma quase unanimidade (3 escolhem as Movimentações dos Hebreus, As embarcações fenícias e o Exército romano)⁶². Há, portanto, um professor, que, como segunda escolha opta pelos Hebreus, A economia fenícia e Regimes romanos.

Dimensões das escolhas

As escolhas feitas cruzadas com as dimensões dos cartões⁶³ permitiram uma reflexão que se encontra traduzida nos resultados constantes do Gráfico 22.

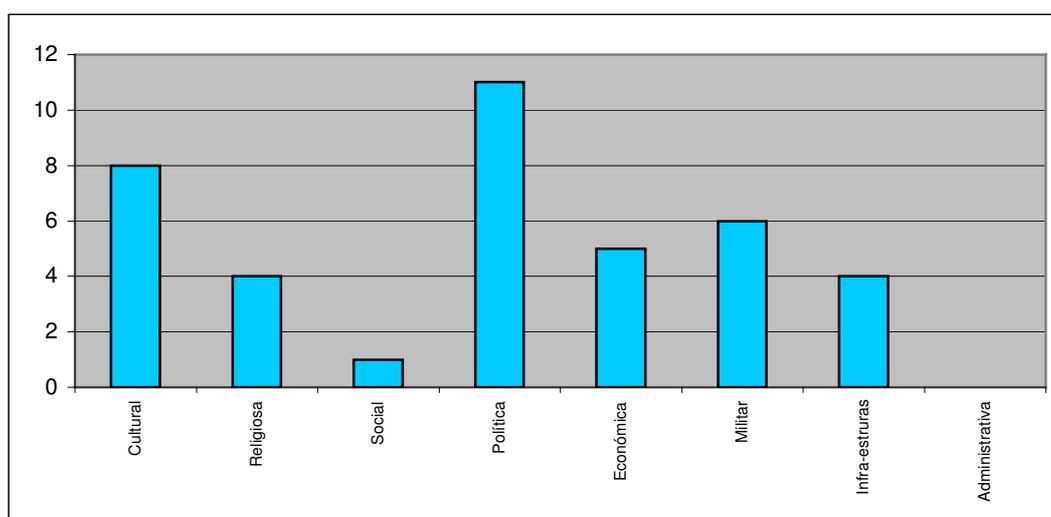


Gráfico 22 – Dimensões das escolhas dos professores do Estudo Principal

Antes de se proceder à análise do gráfico 22, convém recordar alguns considerandos:

- No universo das escolhas possíveis existia a priori a possibilidade de seleccionar 4 cartões com a dimensão cultural (2 para os Gregos, 1 para os Fenícios e 1 para os Romanos), 5 com a dimensão política (2 para o povo Hebreu e 1 para cada um dos outros), 3 com dimensão Económica, 2 com dimensão Militar e 1 para cada uma das seguintes dimensões: Social, Religiosa, Administrativa e Infraestruturas⁶⁴;
- O povo hebreu não tem nenhum cartão marcadamente cultural, mas os Fenícios, Romanos e Gregos têm esta dimensão e, no caso deste último, tem até dois cartões nessa dimensão.

⁶² Há, nesta fase do estudo, alguma divergência em relação às segundas escolhas realizadas pelos professores do Estudo Piloto uma vez que, nessa fase, cada professor escolheu um segundo cartão diferente dos seus colegas.

⁶³ Vide Página Capítulo III da Metodologia

⁶⁴ Vide Quadro 10, da Metodologia.

- A dimensão política está presente nos cartões elaborados para os quatro povos, sendo que o povo hebreu conta até com dois cartões desta dimensão.

A análise do Gráfico 22 permite verificar que a dimensão política é a escolhida maioritariamente pelos professores. Recordando o universo da amostra desta fase do estudo (N=4), em 16 escolhas possíveis apareceram 11 escolhas. Cruzando esta constatação com os considerandos expostos pode-se afirmar não haver indícios que possam levar a pensar que as escolhas só foram condicionadas pela dimensão subjacente a cada cartão. A reforçar esta ideia, verifica-se, ainda pela análise do mesmo Gráfico, que as escolhas se repartem, embora de forma desigual, pelas outras dimensões. A dimensão cultural assume a segunda posição das preferências ao estar presente em 8 escolhas e a dimensão militar fica em terceiro lugar com a presença em 6 escolhas.

Assim chegou-se à conclusão que, mais que partir de um critério de dimensão de escolhas, os professores pareceram limitar-se a escolher aquilo que no seu entender tem significância histórica, no contexto da História da Antiguidade, seguindo, de muito perto, as opções programáticas da disciplina e os conteúdos dos manuais.

Atitudes perante os cartões

A atitude dos quatro professores face aos cartões foi, por unanimidade, de aceitação relativa. Veja-se o exemplo do docente **D.P.4.M**:

D.P.4.M – Não na Antiguidade está bem, não punha mais nenhum, o essencial está cá. Quer dizer punha também os Egípcios, as pirâmides e a agricultura porque tirando a China e o Vale do Indo, o Egipto é o melhor exemplo que nós temos para o começo das civilizações urbanas.
INV. – E há algum cartão de entre os que te apresentei que tu não incluirias nesta lista ?
D.P.4.M – Não, só se tivesse outro melhor, estes estão fantásticos.

Os quatro professores aceitam os cartões apresentados, este professor chega mesmo a elogiá-los (“estes estão fantásticos”), mas fazem sugestões para incluir outros cartões. Nenhum professor sugere a exclusão de algum cartão.

As sugestões de inclusão são variadas e vão desde acrescentar o povo egípcio e as Civilizações dos vales do Indo e Amarelo (**D.P.4.M**), até cartões com luta de gladiadores no Coliseu e escravatura dos Hebreus (**E.P.5.F**), passando por incluir a Arte, a Cultura e a Filosofia gregas (“Em relação aos Gregos fazia era um diferente(..) um que tivesse a ver com a área das artes, do teatro, da filosofia, da cultura”- **F.P.7.M**). A docente **E1.P.6.F** também acrescentaria alguns mas depois não especifica quais.

Construto - Significância Global

Descrição / Explicação / Símbolo / Aprendizagem para a vida

Seguiram-se as etapas de análise já aplicadas nos dados do Estudo Piloto.

Assim, esta análise cruza o indicador (Factores) de Significância substantiva com os indicadores de descrição / explicação / símbolo / aprendizagem para a vida, que constituem indicadores da Significância global.

Qualquer um dos docentes entrevistados apresenta explicações para as escolhas feitas. Essas explicações que revestem, simultaneamente, aspectos da significância substantiva e da significância global, permitiram explorar as ideias dos professores sobre as finalidades da História e os tipos de significância que utilizam.

Continuando a seguir uma categorização de factores já enunciada, foram explorados os tipos de explicação que apresentavam para justificar a escolha dos contributos, nomeadamente, a ponderação de factores, positivos / negativos e/ou decisivos / contributivos na ocorrência dos eventos do passado.

O professor **D.P.4.M**, de uma escola de subúrbios, com 45 anos, afirma:

D.P.4.M – Quero esclarecer que na minha escolha só vou ter em conta os contributos que considero positivos para o progresso da humanidade, que tenham trazido uma evolução

INV. – Pedia-te agora que me explicasses, na globalidade ou um por um, as razões das tuas escolhas.

D.P.4.M – Estes representam aquilo que de mais importante, mais significativo estas civilizações nos transmitiram e que constituem a essência da nossa civilização e até humanidade.

INV. – Mas por que é que os consideras os mais significativos e importantes ?

D.P.4.M – Tendo em conta os nossos valores e o nosso modo de vida, as características da nossa civilização, se nós queremos explicá-las estes são os que nos dizem mais, são as bases. Repara temos aqui desde o alfabeto até à religião...Quando falo da nossa civilização não me estou a referir só a Portugal como é evidente...

INV. – Mas então quando escolhes os 10 Mandamentos é porque os consideras tão importantes para a religião cristã como para a muçulmana ?

D.P.4.M – Sim porque a religião muçulmana também se desenvolveu no mesmo espaço e até no mesmo tempo do monoteísmo hebraico, ao mesmo tempo foram buscar muito do que têm à egípcia, o vocabulário, a questão do inferno, etc. Se compararmos os povos há muitas semelhanças, vão beber uns nos outros. Por exemplo os Egípcios já tinham uma Nossa Senhora, entre aspas, que era a deusa do lar, que cuidava dos filhos, já tinha a criancinha ao colo. Portanto é tudo muito semelhante. Estes são por isso o melhor exemplo daquilo que constitui a evolução da humanidade. Nós temos a organização política actual nos moldes dos Gregos, praticamente nessa esfera a democracia é a mesma; depois com os Romanos esta ânsia de explorar o mundo e o conforto, a sociedade materialista, nós temo-la também e cultivamo-la até. Nós estamos a continuar aquilo que eles começaram.

INV. – Quando falas em nós referes-te à civilização europeia ocidental ou à Humanidade toda ?

D.P.4.M – Refiro-me a toda a Humanidade em geral. Os Gregos deram-nos o ideal, um certo afastamento do material, os romanos deixaram uma mistura. Portanto há aqui dois aspectos que nós fundimos. Nós se queremos no lazer dedicarmo-nos ao espírito temos que prover às nossas necessidades materiais, temos de trabalhar. Os Fénicos já se afastaram da agricultura, evoluíram...

INV. – Vês então as actividades comerciais como uma evolução em relação à agricultura ?

D.P.4.M – Exacto, foi um passo à frente porque as agrícolas dependiam das condições naturais, do clima, as comerciais vão passar esses limites e os Fenícios na medida em que introduziram este novo saber, ele foi depois utilizado pelos Gregos também. Os Gregos também criaram uma grande civilização no espaço comercial, foram assimilando os saberes importantes. Os Hebreus é uma questão mais religiosa, tirando isto eles não contribuíram em nada, talvez tenham criado mais um bocado de ordem com o monoteísmo...usaram o monoteísmo para organizar melhor a sua sociedade, disciplinaram um pouco os comportamentos com os 10 Mandamentos e

tiveram mérito por isso. É claro que também trouxeram mais fanatismo. O monoteísmo tem aspectos positivos e negativos. E ainda por cima porque tendem a ser universalistas, a impor-se a outros povos, isso traz guerras futuras. Neste aspecto não acho que tenha sido um benefício para a humanidade embora seja uma realidade. Quanto aos Romanos foi muito mais na organização, na construção e no desenvolvimento que se distinguiram. Os Romanos pensavam no futuro e por isso apostaram nas infraestruturas, já os Gregos dependiam da conjuntura, quando queriam fazer algo iam consultar os deuses.

Este professor antes de explicar as suas escolhas (10 Mandamentos e Movimentações dos Hebreus; Escrita alfabética e Embarcações e talassocracia fenícias; Democracia ateniense e Jogos Olímpicos; Estradas e Exército romanos) enuncia o critério que esteve subjacente às escolhas (“só vou ter em conta os contributos que considero positivos para o progresso da humanidade, que tenham trazido uma evolução”) deixando patente que reconhece, implicitamente, a existência de contributos negativos mas que só escolhe os positivos por serem os que, no seu entender, trazem progresso para a Humanidade. Os contributos que escolheu representam, nas suas palavras, “o que de mais significativo estas civilizações nos transmitiram e que constituem a essência da nossa civilização”. Há uma avaliação implícita das repercussões a médio e a longo prazo, ponderando, explicitamente, os factores positivos e negativos de alguns contributos (“O monoteísmo tem aspectos positivos e negativos”) contudo não aponta claramente mais nenhum factor ou condição, optando por construir uma explicação coerente com traços de tipo narrativo.

O professor **F.P.7.M**, de uma escola urbana, com 41 anos segue uma actuação semelhante ao afirmar:

F.P.7.M – Posso explicar dois a dois. Ora bem em relação aos Hebreus escolhi o 1º cartão porque, ... eu tento sempre fazer uma ponte entre o passado e o presente, a questão territorial do povo hebreu é uma questão que ainda hoje tem uma continuidade até aos dias de hoje portanto considero isto importante e também porque ainda sou da escola em que ainda encontro algum determinismo, entre aspas, entre os factores geográficos e que depois vão dar origem a determinadas acções históricas, a influência do meio, tem esse peso. E esta questão da diáspora dos Judeus porque depois vai ser importante para explicar a perseguição aos Judeus movida pela inquisição, quer os progroms na Rússia antes da 1ª Guerra Mundial, o genocídio, etc. É por tudo isto que destaco este cartão. Quanto ao dos 10 Mandamentos é mais fácil de justificar. Tem a ver com a ruptura ... e da qual vão surgir depois as religiões monoteístas que se conhecem e que marcam a história europeia e mundial.

INV. – Vês os 10 Mandamentos numa perspectiva histórica mas também religiosa ?

F.P.7.M – Sim , dentro de uma perspectiva histórica como conquista humana com a passagem duma situação de politeísmo para uma situação de monoteísmo. Acho que isto é uma passagem muito importante. Por outro lado porque a partir daí surgem as principais religiões monoteístas que vão marcar definitivamente a história da Europa, pelo menos. É incontornável falar sobre esta questão do monoteísmo. (...)

F.P.7.M – Quanto aos Gregos, como eu procuro sempre encontrar de entre todos os contributos aquele que é mais perene, que perdura mais, neste caso a Democracia ateniense como contributo é incontornável. Os Jogos, eu optei pelos Jogos com algumas reticências, tinha que optar... foi muito naquela perspectiva daquilo que chega até hoje e por outro lado destaco nos jogos a questão, a Grécia era constituída por cidades-estado, o mundo helénico mas que nesta altura precisa havia como que uma espécie de pausa que servia também como fenómeno de união, era portanto nos Jogos que os Gregos se sentiam de facto pertencentes ao mundo helénico e essa capacidade do jogo em que a única glória era uma coroa de louros parece-me também algo de assinalável. Finalmente os Romanos, eu já fui adiantando quando escolhia que as estradas romanas associam-se a uma frase que aliás tu colocas aqui, e muito bem, que é “todos os caminhos vão dar a Roma”. E esta ideia de um ponto sobre qual gira todo um mundo de culturas, de religiões, de tráficos económicos, que no fundo prefigura uma espécie de globalização avant la lettre, para usar outra vez esta expressão, é uma coisa interessante.

De forma menos directa, também enuncia o critério que presidiu à maior parte das suas escolhas (“procuro sempre fazer uma ponte entre o passado e o presente” ou “procuro sempre

encontrar de entre todos os contributos aquele que é mais perene, que perdura mais”) deixando claro que são as consequências e a capacidade de chegar até, marcando, o presente que o leva a considerar importantes os contributos. Há, portanto, a ponderação, ainda que implícita, das repercussões dos eventos, numa linha de causalidade até ao presente. Contudo, não pondera outro tipo de factores, condições ou mesmo acções individuais pelo que se considerou ser uma explicação causal que, no entanto, à semelhança da anterior, se organiza num todo coerente com alguns traços de narrativa pessoal.

Por outro lado a professora **E1.P.6.F**, de uma escola de subúrbios, com 40 anos afirma:

INV. – Para os Gregos escolhe a Democracia e os Jogos ?!
E1.P.6.F – Devido à originalidade. Mesmo assim considero que foi algo de muito importante e aqui esta noção de formação integral, de perfeição, infelizmente só para os homens na altura, mesmo assim acho interessante e inovador a forma muito disciplinada, religiosa, mesmo assim acho que a noção de integrar o corpo e a mente acho uma contributo maior em relação aos outros.
INV. – Para os Romanos destaca o Exército e as Estradas, porque...?
E1.P.6.F – Quer dizer como ali mostrou do Coliseu e os Regimes, eu gostaria que tivessem outros, portanto digamos que tive de fazer aqui, de acordo com os princípios que enunciei na ficha técnica, gostaria que estivesse aqui um aqueduto. Entretanto são as estradas apesar de ter sido também um veículo de força, de domínio, não é, sem dúvida nenhuma não deixa de ser também um factor facilitador do comércio, das deslocações para tudo o que nós quisermos, não é ? Assim sendo como foi por causa das legiões que eles as construíram vi-me forçada a escolher o Exército apesar de, naturalmente, não privilegiar isto nas respostas. Porque naturalmente escolheria aquedutos...

Na sua explicação, para a selecção de cartões realizada, salienta o aspecto original do de um contributo (“Devido à originalidade (...) acho interessante e inovador”) e pondera factores contributivos noutro (“as estradas apesar de ter sido também um veículo de força, de domínio, não é, sem dúvida nenhuma não deixa de ser também um factor facilitador do comércio”). Embora, além de considerar as Estradas romanas como factor que contribuiu para o desenvolvimento do comércio, reconhecer que foram um factor negativo por serem utilizadas para servir a força e o domínio. Também esta professora recorre a uma explicação de tipo causal.

Por sua vez a professora **E.P.5.F**, da mesma escola de subúrbios da docente anterior, com 42 anos afirma:

INV. – Mas consideras que o facto de o monoteísmo ter aparecido com os Hebreus e de os 10 Mandamentos existirem são o maior contributo ou um dos maiores contributos deste povo ?
E.P.5.F – Pois eu falo dos Hebreus essencialmente por essa questão, o facto de eles serem nómadas era como outro povo qualquer, o facto de serem escravizados é igual a outros povos, claro que aproveito para falar um pouco da questão da perseguição dos Judeus mas vai dar sempre ao mesmo ponto.
INV. – O outro cartão, o das Movimentações, escolhes porquê ?
E.P.5.F – Porque o cartão acaba por ir à outra vertente dos Hebreus que é a questão dos povos nómadas, da questão da ocupação do espaço, tem a ver com a outra vertente da economia, geografia, para explicar a questão da terra prometida, porque é que atravessam o Mar Vermelho, desfazer o mito lá da abertura do Mar Vermelho...
INV. – Quando abordas isto com os alunos vês a questão como tentar perceber as ramificações naquele momento passado ou estás sempre também numa perspectiva de ver as repercussões até à actualidade ?
E.P.5.F – As duas. Nas minhas aulas estou sempre a ligar os acontecimentos à actualidade, principalmente no aspecto religioso porque é como digo eles estão constantemente a ser bombardeados por informações sobre guerrinhas que são políticas mas que na TV lhes dizem que são religiosas.

Esta professora, embora não seja muito directa na explicação que apresenta para as escolhas que fez, acaba por deixar implícito que são as repercussões dos eventos e a contribuição que, eventualmente, deram para a compreensão da actualidade (“Nas minhas aulas estou sempre a ligar os acontecimentos à actualidade”) que estiveram na origem da escolha realizada. Embora se depreenda, também, das suas palavras (“Pois eu falo dos Hebreus essencialmente por essa questão, o facto de eles serem nómadas era como outro povo qualquer, o facto de serem escravizados é igual a outros povos”) que o terem sido únicos e /ou primeiros em algo pese na sua escolha.

Assim, considerou-se que todos os professores, desta fase do estudo, apresentam um tipo de explicação causal, mais ou menos explícita, com ponderação, em alguns casos exemplificados, de factores contributivos quer positivos, quer negativos.

Três destes docentes (**D.P.4.M**, **E1.P.6.F** e **F.P.7.M**) não recorrem ao uso de expressões que possam ser interpretadas como utilizando a História como fonte de aprendizagem para a vida. No entanto, se se atentar nas declarações da professora **E.P.5.F**:

E.P.5.F – Provavelmente não porque se em Roma, por exemplo, o Coliseu é o símbolo dos Romanos às tantas escolheriam esse cartão. Tem a ver com o gosto pessoal, também com a perspectiva que têm da História ou ainda aquilo que eles consideram mais significativo para os alunos. Eu reconheço que se for uma coisa que goste me empolgo mais mas estou sempre a pensar na perspectiva do aluno, aquilo que lhe faz mais falta discutir, daquilo que lhe será mais útil para as capacidades que estou a tentar desenvolver no aluno para depois poderem tomar decisões bem individuais. Tento abordar todas as perspectivas para que ele contacte com as várias vertentes, com os aspectos positivos e negativos...

INV. – Então quando abordas temas como os Regimes em Roma...

E.P.5.F – Sempre na perspectiva de comparar perspectivas, fazer mais tarde escolhas pessoais esclarecidas (...) Quanto à história mais recente, mais moderna já tiram mais lições de vida, mais conteúdos que lhe possam eventualmente servir para tomar decisões.

e cruzar com as justificações apresentadas no Quadro 22, parece estar sempre subjacente ao seu discurso⁶⁵ esse tipo de utilização da História, além do carácter formativo que a disciplina assume.

Variância nas escolhas

Houve duas questões da entrevista que ajudaram a explorar, e em alguns casos clarificaram, as ideias dos professores em relação à atribuição de Significância histórica. Foram elas:

4 – Pensa que outros professores poderiam escolher outros 8 cartões ? Porquê ?
5 – Se fosse um aluno a escolher os 8 cartões quais pensa que seriam os escolhidos ? Porquê ?

⁶⁵ Vide Quadro VIIIIP do Anexo 5

A análise das respostas⁶⁶ dos quatro professores que integraram esta fase do estudo permite constatar que só um docente assume abertamente que há escolhas, nos cartões apresentados, que podem ser consensuais. É o caso do professor **F.P.7.M** quando afirma “Em relação aos primeiros cartões dos 4 povos que eu escolhi ou melhor, tornando as coisas mais claras, o monoteísmo, a democracia e as estradas parecem-me escolhas relativamente consensuais, as restantes acho que poderiam ser diferentes” ao mesmo tempo que aponta como factores condicionadores das escolhas e, portanto, da Significância histórica a formação académica e a indução do manual (“Talvez advenha da nossa formação académica que nos hierarquizou alguns conteúdos em detrimento de outros, ou talvez também possa ser, nunca tinha pensado nisto, numa indução do manual”). Os outros três professores consideram que as escolhas são subjectivas e numa acepção talvez relativista, dependem dos interesses e motivações pessoais (“é um bocado subjectivo, depende dos interesses e motivações que cada professor tem” – **D.P.4.M**), do gosto pessoal, da perspectiva que se tem da História e até do que pode ser significativo para os alunos (Tem a ver com o gosto pessoal, também com a perspectiva que têm da História ou ainda aquilo que eles consideram mais significativo para os alunos”- **E.P.6.F**) chegando a apontar, neste último caso, um exemplo que outros colegas podiam escolher, o Coliseu. Quanto à docente **E1.P.6.F**, considera as escolhas muito relativas mas depois não desenvolve o pensamento.

Em relação às escolhas que os alunos poderiam fazer, o docente **D.P.4.M**, de uma escola de subúrbios, afirma⁶⁷ :

D.P.4.M –Tendo em conta a importância de cada tema para a nossa civilização eu fiz essa escolha agora se fosse um aluno, sei lá se calhar ia escolher aquilo que acho mais engraçado. Não escolhia os mapas, ficava logo de lado, a escrita de certeza que também não escolhia. Ia escolher o que tivesse bonequinhos. Mas depende da pergunta que lhes foi feita...
INV. – Aos alunos foram colocadas as mesmas questões que aos professores.
D.P.4.M - Quer dizer se os alunos perceberem que é para escolher o que é mais importante aí sim escolhem a escrita. Faltam aqui os egípcios, as pirâmides, eles escolham as pirâmides porque as vêem como exemplo do poder do Homem, da sua superioridade sobre a natureza.

De salientar o facto de deste docente pensar que os alunos escolhem em função do “mais engraçado” ou o que “tivesse bonequinhos” considerando, implicitamente que, para os alunos, se o perceberem, só a escrita e as pirâmides podem ser importantes.

Também o professor **F.P.7.M**, de uma escola urbana, considera que:

⁶⁶ Cf. Quadro X P Anexo 5

⁶⁷ O professor acerta quando pondera que a escrita pode ser escolhida pelos alunos e a sua sugestão em relação aos Egípcios foi realmente apresentados por vários alunos, mas não os seus.

F.P.7.M- Se fosse um aluno acho que escolhiam este aqui dos nômadas porque eles acham muito engraçado os povos andarem de um lado para o outro, em relação aos Fenícios acho que iam escolher este da Economia, a questão dos barcos e escolhiam também as cidades-estado.

INV. – E a escrita, pensas que poderiam escolhê-lo ?

F.P.7.M – Talvez os melhores alunos, os melhores alunos eram capazes de ir lá também porque aprenderam isso, não porque achem isso o mais importante.

INV. – E no resto ?

F.P.7.M- Em relação ao resto penso que seria algo de semelhante ao que eu escolhi. Posso estar enganado mas é esta a ideia que eu tenho até porque foi também esta a valorização que eu fiz em relação a estes conteúdos.

Este professor também considera que a escolha dos alunos é determinada pelo que eles consideram “muito engraçado” embora distinga as escolhas de acordo com o aproveitamento dos alunos. Desta forma, na sequência de uma questão da investigadora que já tinha entrevistado os alunos dele e constatado a escolha unânime da Escrita alfabética⁶⁸, professor parece convencido que só os “melhores alunos eram capazes de ir lá também porque aprenderam isso, não porque achem isso mais importante”. Desta afirmação se inferem duas ideias: a primeira que os alunos só atribuem importância em função do que aprendem na sala de aula; a segunda, que apesar disso, só os “bons” alunos guardam essa informação enquanto que os outros, “os mais fracos” só retêm os aspectos “engraçados”, de “folclore” da História leccionada.

A docente **E.P.5.F**, de uma escola de subúrbios, continua nessa linha quando afirma que:

E.P.5.F – Talvez fossem mais para a parte das construções, do Coliseu, provavelmente o cartão dos Regimes porque eles acham piada à questão da estátua minúscula ao pé do imperador. Mas é complicado agora estar a dizer... Acho que o aluno tenta ir por aquilo que lhe é mais fácil, que está memorizado, acho eu, aquilo que lhes chamou mais a atenção por chocar com aquilo que eles pensavam.

Tanto esta professora como os dois anteriores não parecem confiar muito no pensamento “autónomo” e nas tomadas de decisão dos alunos tendo em conta diversos factores. Aliás esta professora vai mais longe ao considerar que as escolhas são determinadas pelo “que está memorizado”⁶⁹.

Só uma professora avança com outra hipótese como condicionadora da escolha dos alunos (**E1.P.6.F**) :

E1.P.6.F – Okay. Talvez escolhessem este da Democracia e a Escrita. Quanto aos que não escolhiam, não faço a menor ideia...

INV. – Porquê ?

E1.P.6.F – Porque este da Democracia eles ouvem falar bastante no tempo que eles vivem, talvez aqui a questão do alfabeto simplificado, se tiverem presente a escrita egípcia, não sei

⁶⁸ De relembrar que no Estudo Principal, entre os alunos (N=36) só um aluno não escolheu este cartão. E todos explicaram, mais ou menos desenvolvidamente, que o escolhiam devido à importância da escrita para a comunicação entre os povos.

⁶⁹ A investigadora apercebeu-se, durante as entrevistas que muitos alunos, por não se lembrarem da matéria, afirmaram fazer as suas escolhas com base no que leram nos cartões e decidindo em função dos seus interesses e pontos de vista.

Esta professora parece considerar que o meios extra-escolar e a comparação entre conteúdos programáticos pode influenciar as escolhas dos alunos. Implicitamente reconhece trabalho intelectual autónomo ao aluno, aquando da decisão.

Cruzando estas afirmações com as proferidas pelos alunos de cada docente, torna-se claro que:

- Os professores, embora hesitem, julgam saber as escolhas que os alunos fariam⁷⁰;
- Essa presunção baseia-se, em dois casos, na forma como orientaram as aulas e que teriam, portanto, condicionado as escolhas dos alunos.

Construto - Fontes da Significância

Foram, depois, analisadas as respostas dadas pelos professores à última questão da entrevista, a saber :

7 – Quais são os aspectos mais importantes da História da Antiguidade que aprendeu dentro e fora da escola ? Por que razões os considera importantes ?

Todos os docentes apontam aspectos importantes aprendidos sobre a História da Antiguidade⁷¹, nomeadamente Alfabeto, Egípcios, Gregos (**D.P.4.M**):

D.P.4.M – Sei lá, tanta coisa. Agora assim, na escola pouco me lembro, já lá vão muitos anos. Só a questão do alfabeto e dos Egípcios, mas pouco. O que eu aprendi foi na Universidade. A História dos Gregos, o Ulisses. É importante a História da Antiguidade se quisermos perceber a nossa civilização, tudo evoluiu a partir daí, é mais fácil perceber se soubermos como é que foi no início.

ou apontam, também, Escrita, Cálculo, Contagem do tempo, Calendários (**E1.P.6.F**):

**E1.P.6.F – A escrita, as primeiras formas de escrita e de cálculo, o sistema de contagem do tempo, os calendários, ainda na Antiguidade o sistema político, no caso dos Romanos, a organização política e organização no espaço, nos Hebreus o código de ética.
INV. – Por que é que considera isso muito mais importante ?
E1.P.6.F – Porque são contributos, a meu ver, que têm algo de vantagem para os grupos e para a humanidade em geral.**

Por outro lado, o professor **F.P.7.M**, ao afirmar:

P.7.M- Há um aspecto que advém agora da História nova, que é o papel da mulher na história. É muito difícil encontrar heroínas, Cleópatras, ou figuras femininas na História da Antiguidade. Claro que só me apercebi disto retrospectivamente, porque, claro, as preocupações vão sendo outras. Depois, por outro lado, o outro aspecto é que apesar de serem civilizações muito remotas é a contemporaneidade de muitos dos seus aspectos. Acho que é fundamental para perceber como é que as coisas funcionam hoje, como é que chegamos à nossa cultura, à religião, etc. que temos.

⁷⁰ De lembrar as conclusões de Seixas (1997) e referidas no Capítulo II

⁷¹ Vide Quadro X P do Anexo 5

destaca, a par outro professor (**D.P.4.M**), a importância da História da Antiguidade para se compreender a evolução. Segundo ele a História da Antiguidade “ é fundamental para perceber como é que as coisas funcionam hoje, como é que chegamos à nossa cultura, à religião, etc. que temos” enquanto que o professor **D.P.4.M** considera que na “nossa civilização, tudo evoluiu a partir daí, é mais fácil perceber se soubermos como é que foi no início”.

A docente **E.P.5.F** ao afirmar:

E.P.5.F – Acho que na altura fazia aquilo que os meus meninos fazem que é mais memorização e menos compreensão e portanto foi-se e que voltei a aprender História depois que vim dar aulas.
INV. – Então os aspectos a que atribuis mais importância aprendeste-os fora da escola, já não sendo aluna é isso ?
E.P.5.F- Sim.
INV. – Podes dar algum exemplo do que consideras importante ?
E.P.5.F – Quer dizer, não me recordo de nada. Na Universidade a disciplina de Clássica pus logo de lado porque tinha uma professora aluada. Lembro-me das minhas colegas me dizerem que ela só falava da questão do lesbianismo na Grécia, por isso eu acho que sinceramente o que aprendi de História foi depois para preparar as aulas. A História da Antiguidade tem o seu papel, não fundamentalíssimo mas lá está temos de ter a linha da evolução.

é a única que diz ter memorizado tudo e, portanto, “ não me recordo de nada”. Embora depois reconheça que a História da Antiguidade “tem o seu papel, não fundamentalíssimo” mas sem o qual se perde, segundo ela, a compreensão da linha da evolução.

Embora só esta última docente o refira claramente, os restantes três não indicam as fontes da Significância histórica. Contudo pelo discurso fica-se com a percepção que razões subjectivas, concretamente, o relacionamento com os professores na universidade que os levou a ignorar a História da Antiguidade (caso da docente **E.P.5.F**) enquanto estudantes.

Posteriormente, utilizam fontes para preparar as aulas recorrendo aos manuais, por necessidades profissionais e, nalguns casos, por gosto desenvolvem investigação pessoal.

4.2 Ideias dos Alunos sobre Significância histórica

Seguiu o tipo e etapas de análise desenvolvidos no Estudo Piloto. Assim, a questão 2.1 da Ficha Técnica permitiu um primeiro levantamento das ideias dos alunos sobre Significância histórica de povos e conceitos da História da Antiguidade. À questão 2.1 da Ficha Técnica, que vem exemplificada a seguir,

2 – De todos os conteúdos programáticos que aprendeste **no ano passado sobre a Antiguidade, na** disciplina de História,
 2.1-indica os povos e ideias que foram mais importantes para ti e que, no teu entender, deram contributos para a história da Humanidade.

os alunos responderam indicando os povos e conceitos que constam, respectivamente do Quadro 23 e 24.

Quadro 23 – Lista dos povos considerados mais significativos pelos alunos do Estudo Principal

Povos	Ocorrências
Da Pré-história	2
Egípcios	9
Hebreus	1
Gregos	8
Romanos	6
Fenícios	1
Sumérios	1
Portugueses	1

Quadro 24 – Lista dos conceitos considerados mais significativos pelos alunos do Estudo Principal

Conceitos	Ocorrências
Descoberta do fogo	1
Construções romanas	1
Hominização	13
Invenção da escrita	2
Técnicas de construção	2
Rede de estradas romana	1
Cultura egípcia	1
Vida quotidiana dos egípcios	2
Renascentistas	1
Nobreza e clero	1

A análise dos dados do Gráfico 23 permite-nos verificar que os Egípcios são o povo mais referido, pelos alunos, (9 vezes em 36 possíveis) seguido dos Gregos (8 vezes) e dos Romanos (6 vezes).⁷² Em relação ao Estudo Piloto, há uma inversão de posições entre os Egípcios, que aqui aparecem em primeiro lugar, nas escolhas dos alunos, e lá em terceiro. Há uma única referência aos Portugueses apesar de se ter pedido povos da Antiguidade, ocorrência idêntica à do estudo Piloto.

Passando à análise do Gráfico 24 , os conceitos mais referidos são a hominização (13 vezes de entre 36 possíveis), seguido de Invenção da escrita, Técnicas de construção e Vida quotidiana dos Egípcios, indicados apenas 2 vezes cada. De referir que o conceito de Hominização nem sempre foi indicado correctamente. Muitos alunos referiram-se a ele como australopitecos ou sapiens. Notou-se ao longo de muitas entrevistas que foi a matéria que mais atraiu a atenção dos

⁷² Em relação ao Estudo Piloto, há uma inversão de posições entre os Egípcios, que aqui aparecem em primeiro lugar, nas escolhas dos alunos, e em terceiro nessa fase do estudo.

alunos e, portanto, mais perdurou nas suas memórias. Há, depois, 6 conceitos que são indicados apenas 1 vez.

Em seguida, na Questão 2.2, pediu-se aos alunos que justificassem as escolhas apresentadas. A partir das respostas dadas, elaborou-se o Quadro 25 no qual estão agrupadas, por tipos, as razões apresentadas como justificação para as escolhas feitas.

Quadro 25 – Razões da atribuição da significância pelos alunos do Estudo Principal

Código dos alunos	Razões apresentadas	Ocorrências
D.a.4.M; D.a.8.F; D.a.9.F E.a.4.F; E1.a.1.M; E1.a.7.F F.a.4.M; F.a.7.M;	A matéria que mais gostei / que me fascinou / a mais divertida / a mais fácil / a que percebi melhor / que me lembro melhor	8
D.a.7.F; E.a.3.F; E.a.8.M E1.a.9.F; E1.a.4.M;	O mais importante / mais interessante	5
D.a.2.M; D.a.6.M; E.a.6.M E1.a.5.F; E1.a.6.M; E1.a.8.F F.a.3.M; F.a.6.M; D.a.3.F E.a.9.M	Ajuda a compreender o passado / importante para o presente / ficamos a saber como era	10
D.a.1.M; E.a.5.F; E.a.7.M; E1.a.3.F; F.a.9.M	Influenciaram o desenvolvimento da Humanidade / Foram os que deram o maior contributo / Para saber como evoluímos(...) assim comparar / Foram a base	5
D.a.5.M; E.a.1.M; E.a.2.M; F.a.1.F; F.a.2.F; F.a.5.F; F.a.8.F; E1.a.2.M	Não apresenta justificação / foge à questão	8

Uma breve análise das respostas dadas permite agrupar os alunos em três perfis:

- Os que não apresentam nenhuma justificação porque também não indicaram nenhum povo e conceito ou apresentam uma justificação de tipo tautológico. É o caso do aluno **D.a.5.M** que em justificação para a indicação da História do Homem como tendo dado um grande contributo para a História da Humanidade responde: “a História do Homem são os nossos antepassados”. Numa amostra de 36 alunos (Estudo Principal) foram assinalados 4 alunos neste perfil, representando 11, 1 % da amostra.
- Os que abordam a significância de um ponto de vista emocional pois a sua justificação é apresentada em termos de “gostei / não gostei / senti-me fascinado/

foi a matéria mais fácil / é a mais divertida/ é a que me lembro”. Neste perfil apareceram 10 respostas que representam 27,7 % da amostra.

3. Neste terceiro grupo apareceram alunos que respondem desde “achei importante”, passando por respostas já com algum desenvolvimento e elaboração (“ Porque influenciaram o desenvolvimento dos povos” – **D.a.1.M**; “assim comparar os vários povos e saber o que cada um fez e o que devia fazer” – **E.a.5.F**), em que se sublinha o papel desses contributos para a História da Humanidade (“porque penso que os paleolíticos foram a base da humanidade” – **E.a.7.M**; “porque acho que tiveram um grande contributo para o desenvolvimento da Humanidade”) até respostas que, implicitamente, parecem afirmar que esses contributos ajudam a compreender o “nosso” presente (“Os Romanos [...] fizeram estradas, pontes que ainda hoje se vê por aí” – **E.a.6.M** ou “estes contributos foram dados para artes e ciências muito importantes hoje em dia”).

Estas respostas foram depois cruzadas com as respostas dadas durante as entrevistas e permitiram clarificar e / ou completar o pensamento dos alunos nas razões que os levam a atribuir significância.

Significância substantiva

Escolhas

No decorrer das entrevistas, solicitou-se aos alunos que escolhessem 8 cartões que, na sua opinião, constituíssem os maiores contributos que os povos aí referidos deram para a História da Humanidade e obteve-se aquilo que se designou por situações relevantes e cuja distribuição está patente no Gráfico 23.

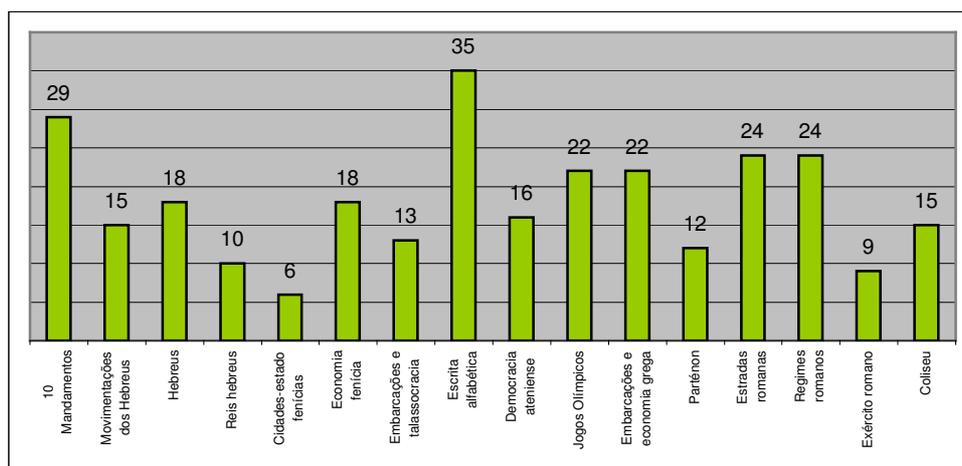


Gráfico 23 – Situações relevantes para os alunos do Estudo Principal (frequência de respostas)

Como se pode constatar, quase todos os alunos (35 vezes escolhido) desta fase do estudo (N=36) escolhem a Escrita alfabética. Em segundo lugar surge o cartão dos 10 Mandamentos (escolhido 29 vezes) e, num terceiro lugar distante e ex aequo, as Estradas romanas⁷³ e os Regimes romanos (escolhidos, cada um, 24 vezes), logo seguidos dos Jogos Olímpicos e Embarcações e Economia Grega, também eles com igual número de escolhas (22 cada um). O cartão da Democracia ateniense foi muitas vezes preterido em favor do dos Jogos Olímpicos ou do das Embarcações gregas. Por outro lado, mais depressa os alunos associaram o cartão dos Regimes políticos romanos à actualidade que o cartão da Democracia ateniense, apresentando dificuldades em conciliar a existência de uma República ou Monarquia com um regime democrático.

A primeira e imediata escolha de cerca de 97,2% dos alunos foi: a Escrita alfabética, para os Fenícios. Com percentagens maioritárias mas com variações consideráveis, apareceram, ainda como primeiras escolhas, os 10 Mandamentos (80,5%) para os Hebreus; os Jogos Olímpicos e Embarcações gregas (61,1%), para os Gregos e os Regimes políticos e as Estradas (66,6%), para os Romanos. O segundo cartão, tal como para os professores e alunos da outra fase do estudo, levantou alguns problemas ou porque tivessem dificuldade em escolher um segundo cartão, no caso dos Hebreus e dos Fenícios, ou porque fosse difícil escolher apenas mais um, no caso dos Gregos e Romanos.

⁷³ A escolha destes três primeiros cartões foi exactamente igual à dos alunos do Estudo Piloto, divergindo a partir daqui.

Dimensões das escolhas

Prosseguindo na mesma linha de análise seguida ao longo de todo este capítulo, uma reflexão sobre as dimensões das escolhas, subjacentes à escolha de cada cartão, produziram os dados constantes do Gráfico 24.

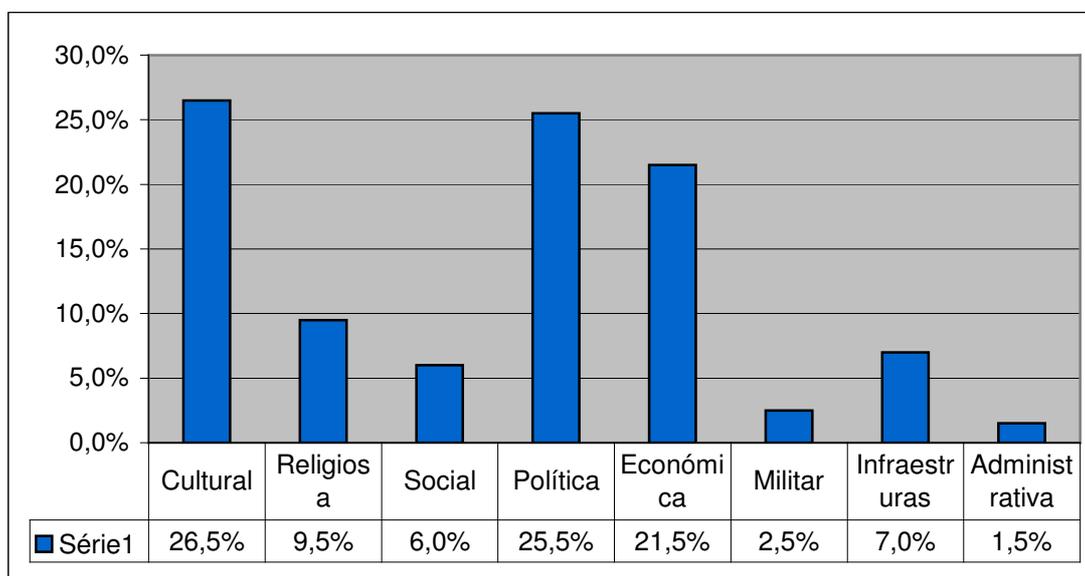


Gráfico 24 – Dimensões das escolhas dos alunos do Estudo Principal

A observação do Gráfico 24 fornece, de imediato, a ideia de que os alunos valorizam a dimensão cultural, em primeiro lugar (26,5%), seguida de muito perto pela política (25,5%) e pela económica (21,5%). Contudo a audição atenta das respostas dadas para justificar as escolhas feitas desmente essa ideia.

Neste caso, para tentar entender os dados expostos, há que recordar o contexto dos cartões⁷⁴. Assim, havendo a possibilidade de seleccionar, à partida, 4 cartões com dimensão cultural (2 para os Gregos) e 5 com dimensão política (2 para os Hebreus), se fossem as dimensões a determinar as escolhas os números de frequência de resposta seriam bem mais elevados para estas duas dimensões. O que se constata é que as frequências de escolhas e consequentes dimensões se encontram distribuídas, embora de forma desigual, por todas as outras dimensões.

Assim, ponderado o contexto dos cartões e as possibilidades numéricas de escolha considerou-se não haver indícios que possam levar a pensar que as escolhas foram condicionadas pela dimensão subjacente a cada cartão, chegando-se à conclusão que os alunos pareceram

⁷⁴ Rever os considerandos apresentados para os professores, em iguais circunstâncias, nas páginas 169-170.

limitar-se a escolher aquilo que no seu entender tem significância histórica, no contexto da História da Antiguidade, seguindo, de muito perto, as suas ideias sobre o que é importante na realidade actual.

Com excepção para um único aluno, **E.a.8.M**, que ao justificar a não escolha do cartão da Democracia ateniense apresenta os seguintes argumentos: “ Acho que é importante mas havia outros que considero mais importantes e já havia um aqui com a política (**aponta para o cartão dos regimes**). Também acho que a democracia ateniense não era completamente justa, só alguns é que podiam escolher”. Nas suas escolhas, pelo menos nesta, a dimensão do contributo foi um dos factores de ponderação.

Atitudes perante os cartões

A análise das atitudes dos alunos evidenciada perante os cartões mais uma vez foi considerada a dois níveis: por um lado como possibilidade de recolha de dados que permitissem explorar as ideias dos alunos sobre significância histórica; por outro lado, como elemento esclarecedor do peso do cartão, considerado como um todo constituído pelas imagens, legenda e texto, enquanto instrumento desencadeador e/ ou influenciador de ideias sobre significância histórica.

O Gráfico 25 patenteia os vários tipos de atitude dos alunos perante os cartões.

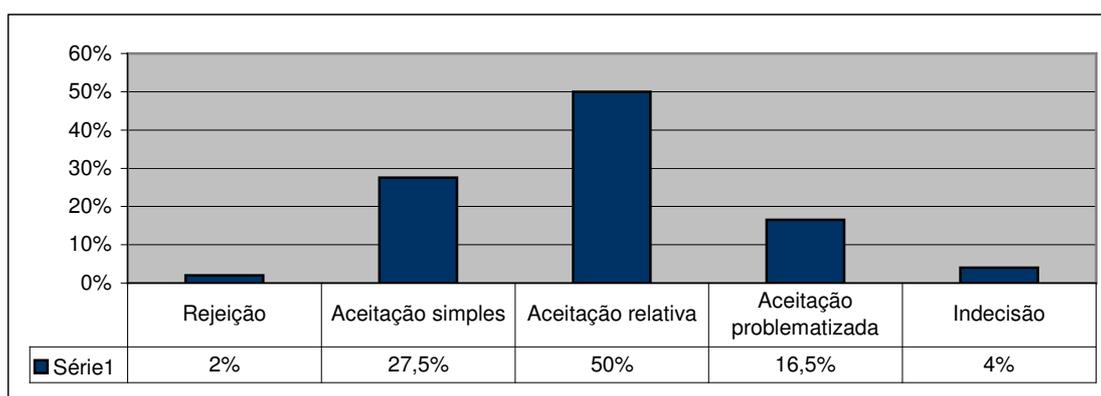


Gráfico 25 – Atitudes dos alunos do Estudo Principal perante os cartões

A leitura do Gráfico permite-nos verificar que a atitude mais evidenciada pelos alunos (50%) é a da aceitação relativa. Com efeito, 18 dos alunos desta fase do estudo aceitam a maioria

dos cartões mas depois contestam a presença de um cartão ou sugerem a inclusão de um outro cartão.

As sugestões são variadas e nem todos os alunos, deste tipo de atitude, fazem sugestões concretas mas, para acrescentar, aparecem sugestões como o Egípcios (2 ocorrências), Deuses gregos, Invenção da escrita, Paleolítico, Domínio do Mar Mediterrâneo pelos Romanos, Monumentos gregos e Aristóteles (1 ocorrência para cada). Por seu lado os cartões mais vezes referidos para exclusão foram o dos Hebreus (4 ocorrências), Reis hebreus e o Coliseu (3 ocorrências cada), Movimentações dos Hebreus e Exército romano (2 ocorrências cada) e, depois, o Parténon, Cidades-Estado fenícias e 10 Mandamentos (1 ocorrência cada). A justificação apresentada para a exclusão é quase sempre que servia apenas para divertir, caso do Coliseu, ou não passava de um templo a um deus, mas não eram importantes para a Humanidade. Aparecem ainda alguns poucos (3 alunos) a dizer não saberem explicar o porquê da exclusão.

Outro tipo de atitude que aparece é a aceitação problematizada que acontece em 16,5% dos casos e que envolve uma justificação já elaborada e tem subjacente a ponderação de diversos aspectos sugeridos pelo contributo e /ou pela forma como o cartão o apresenta.

Finalmente, as atitudes de indecisão (4%) e de rejeição (2%) aparecem conjugadas com uma das outras, aceitação simples ou aceitação relativa. No primeiro caso, o aluno informa que teve dificuldade em escolher, ou porque considerou os cartões todos importantes ou porque não se lembrava dessa matéria. A rejeição aparece normalmente em relação a um cartão específico e o aluno aceita, de forma simples ou de forma relativa, os restantes. Esta reacção só ocorreu uma vez nesta fase do estudo, em relação às Movimentações dos hebreus, mas o aluno não consegue justificar a rejeição.

O que se percebe é que a atitude de exclusão de determinados cartões tem como justificação “objectiva” a consideração de que não é, ou não são, importantes para a Humanidade; e como justificação “subjectiva” o desagrado do aluno perante algum aspecto formal do cartão ou do contributo. Por sua vez, a inclusão de cartões obedece à mesma lógica, porque são importantes para esse povo e / ou para a Humanidade ou, simplesmente, porque gostou.

Significância Global

Descrição / Explicação / Símbolo / Aprendizagem para a vida

Mais uma vez, prosseguindo na linha de análise definida no início deste capítulo, cruzou-se o indicador (Factores) de construto de Significância substantiva com estes indicadores (descrição / explicação / símbolo/ aprendizagem para a vida) que constituem indicadores da Significância global. Para além disso, como se trata de uma amostra de 36 alunos, seria impossível analisar exaustivamente, neste espaço, cada uma das justificações apresentadas. decidiu-se, por isso, por uma análise qualitativa de um exemplo de cada um dos tipos de justificação que surgiu nesta fase do estudo.

Descrição

Aluna **D.a.7.F**, de 14 anos, de uma escola de subúrbios:

[Os 10 mandamentos] **porque foram eles que descobriram os 10 Mandamentos. São [importantes], para os religiosos. E eu atribuo muita importância à religião.**[As Movimentações] **Porque é importante. [A Escrita] Porque sem escrever não vamos a lado nenhum, sem ela não conseguimos fazer quase nada.**[O contributo dos Fenícios] **É modificá-la.**[As Embarcações fenícias] **Porque nós dantes não tínhamos grandes coisas cá, tínhamos que ir buscar fora e o meio de as ir buscar era de barco.** [As Embarcações gregas] **Porque os barcos são importantes para fazer comércio. O Partenon porque são coisas importantes do tempo antigo. Para os Gregos. As estradas foram importantes porque sem elas não chegávamos a lado nenhum. E este cartão [Regimes] escolhi porque Roma estava a evoluir. [porquê] (não respondeu)**

As frases da aluna centram-se na repetição, estereotipada e quase intemporal, de que é ou não é importante ou numa conclusão de senso comum (“Porque sem escrever não vamos a lado nenhum” ou “os barcos são importantes para fazer comércio”). Outra aluna, **F.a.2.F** com 15 anos de idade, de uma escola urbana, mantém um registo intemporal quando apresenta a seguinte justificação para as escolhas efectuadas:

Porque os romanos construíram as estradas. Como é que eu vou explicar!? É importante porque são estradas, dá para passar.[O Coliseu] Porque é antigo, grande, leva muitas pessoas e pode ser assim, sei lá, mais valioso. A escrita porque se não fosse com ela, ninguém sabia escrever e assim... e também pelo abecedário, se não fosse ele ninguém sabia escrever. [embarcações fenícias] Porque eles nos barcos podiam ir transportar coisas e depois podem vir a ser famosos.[Embarcações gregas] os barcos é a mesma coisa e os jogos porque nós com os jogos olímpicos aprendemos a jogar, a divertir-nos. Este (aponta os 10 Mandamentos) porque tem assim os 10 Mandamentos de Deus, o Moisés e a tabela das leis e isso é importante para mim.

Uma leitura mais atenta das frases transcritas permite constatar que elas não explicam o porquê da atribuição de importância, aqui como sinónimo de significância. São sobretudo frases que descrevem o contributo para o presente (“É importante porque são estradas, dá para passar” ou “nos barcos podiam ir transportar coisas e depois vir a ser famosos”), ou apresentam um atributo ou característica do contributo e, portanto, pode-se considerar uma explicação emergente.

Explicação causal

Aluno **D.a.1.M**, de 14 anos de uma escola de subúrbios afirma:

O Exército porque ajudaram a conquistar terras e a defenderem os povos, o território. [os regimes] porque em vez de uma monarquia , uma república, que é melhor... [a república é mais importante porque] O rei é mais exigente. [escolheu a democracia] Porque é uma mudança...(...) foi para melhor. [as embarcações gregas] Foi muito importante, começaram a conhecer coisas de outros povos. E porque dá dinheiro, lucro. A escrita é muito importante para um povo. O povo pode comunicar pela escrita,...(...) os fenícios adoptaram a escrita para o seu povo. [escolheu as Cidades-estado] Porque o território fica maior. Não [é importante para a Humanidade e por isso acaba por escolher as embarcações fenícias] porque com as embarcações descobriram mais territórios, mais povos... [são importantes porque] Deram a conhecer aos seus vizinhos outros povos. [escolhe os 10 Mandamentos] Porque tem a ver com a religião [são importantes para a Humanidade] porque falam do que nós devemos fazer. [escolhe as Movimentações mas] Não sei explicar.

As frases apresentadas, embora não enumerem ou refiram, ainda que implicitamente, factores e condições que ajudem a explicar a maior ou menor importância do contributo, apresentam, no entanto, uma explicação um pouco restrita mas com indicação de pelo menos um factor. Considerou-se, por isso um esboço de explicação causal. Mas apareceram outras que tendo sido consideradas também causais, explicitam melhor as relações entre o passado e o presente. É o caso da aluna **E.a.5.F**, de 13 anos de uma escola de subúrbios:

A escrita, nós agora o meio de comunicação é a escrita e mesmo para registar alguma coisa usamos a escrita.(...) para sabermos a história é com a escrita. [A Economia fenícia] Tem a haver com a vinda de produtos de outros países. Eles também podem levar em termos de troca. As estradas agora são muito usadas, são uma via de comunicação. [A propósito da escolha dos Regimes romanos] Acho que é importante.[porque] Isso agora é que é mais difícil.[Escolheu porque] Nós fomos melhorando. A república. [É importante] porque eles tiveram uma república e nós também temos. Só que a nossa é melhor. As embarcações [gregas] foram muito importantes naquela altura e mesmo agora são importantes. Nas viagens por mar, nas descobertas dos Portugueses... É assim, eu não dou muito para os jogos... pelas modalidades que tinham, eram importantes e agora também. Continuaram a ser usados.[Escolheu os Reis hebreus e as Movimentações mas] Eu não sei explicar muito bem.

Neste caso a aluna apresenta uma explicação que se prende com a importância que ainda hoje têm alguns dos contributos (“As estradas agora são muito usadas, são uma via de comunicação”). Faz uma comparação constante entre o que o contributo era no passado e o presente (“eles tiveram uma república e nós também temos. Só que a nossa é melhor”) estabelecendo laços de causalidade, ainda que implícitos.

Explicação causal / intencional

Aluno F.a.7.M, de 13 anos de uma escola urbana:

Os Fenícios porque deu origem à escrita também latina. Acho que usamos ainda hoje. Estava indeciso[na escolha das cidades-estado] **Porque era mais óbvio, porque dava melhor para fazer comércio, estarem ao pé da água. Então, prefiro este** (apontou para o cartão que fala da economia). **Por exemplo, aqui o vaso de vidro, com o comércio espalhavam, e ficou.** Melhoravam a vida dos outros. **A democracia, porque também estamos numa democracia. A monarquia era dos reis e acho que o poder devia estar dividido. E as embarcações** [gregas] **porque também ajudavam o comércio. Este aqui** [Hebreus] **porque se andassem nómadas, sempre de terra em terra, não podiam, praticar a agricultura. Assim já puderam desenvolver...**[Os 10 Mandamentos] **Porque passaram a ter só um Deus e isso é um avanço. Ainda hoje só acreditamos num Deus. Acho que é importante os 10 Mandamentos para os cumprir.**[Quem?] **Acho que todos. Só que nem sempre cumprem.** [estradas romanas] **Porque desenvolveram... Ficava mais fácil para o comércio e para os exércitos e facilitava também a comunicação entre os povos. Acho que foi a partir destas estradas que se construíram mais.**[Regimes] **Porque passaram da monarquia para a república assim, o rei já não ficava com os poderes todos. Isto foi bom porque se o rei fosse mole, não percebesse nada, o povo pode votar para o tirar de lá.**

O aluno, na apresentação da sua justificação para as escolhas efectuadas, a propósito da escolha da Escrita alfabética, recorre a um tipo de explicação causal. Por outro lado, pondera um factor contributivo (“ficava mais fácil para o comércio e para os exércitos e facilitava também a comunicação entre os povos”) para além de considerar, num caso, as condições naturais (“Porque era mais óbvio, porque dava melhor para fazer comércio, estarem ao pé da água”) e os aspectos positivos e negativos de um contributo (“Porque passaram da monarquia para a república assim, o rei já não ficava com os poderes todos. Isto foi bom porque se o rei fosse mole, não percebesse nada, o povo pode votar para o tirar de lá.”). Considerou-se que esta explicação, ao ir além da apresentação de causas apontando condições e motivos positivos / negativos, ainda que implícitos, configurava uma explicação causal mas num todo coerente.

Variância nas escolhas

Como se tratou de analisar respostas de 36 alunos, mais uma vez se optou por tratá-las estatisticamente uma vez que permite uma leitura mais rápida e acessível de todos os dados. Assim no Gráfico 26 estão contabilizadas as respostas dadas pelos alunos do Estudo Principal à Questão 6⁷⁵.

6 – Pensas que outros alunos poderiam escolher outras 8 ? Porquê ?

ou seja, relativa ao que os alunos pensam sobre a possibilidade de variarem as escolhas entre os seus colegas e com o seu professor.

⁷⁵ Cf com Quadro Xa do Anexo 5.

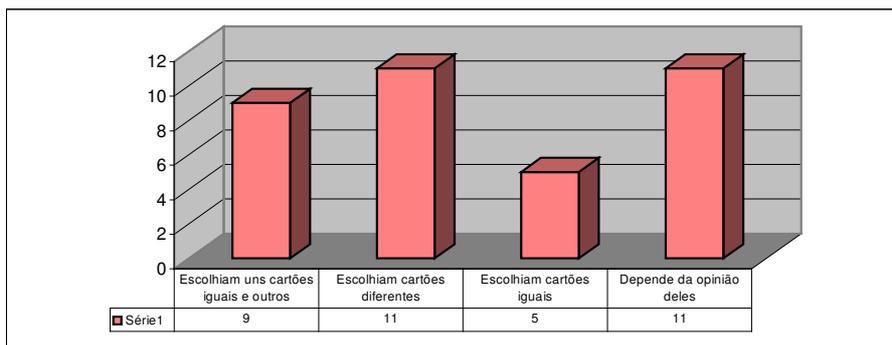


Gráfico 26 – Escolhas dos outros alunos, segundo os alunos do Estudo Principal

A análise do Gráfico 26 diz-nos que 11 alunos (30,5%) consideram que os seus colegas escolheriam cartões diferentes dos seus, 9 alunos (25%) pensam que em alguns cartões os outros alunos escolheriam igual, mas noutros escolheriam diferente, 5 alunos (13,8%) pensam que os seus colegas escolheriam cartões diferentes e só 1 aluno (2,7%) respondeu que os outros alunos escolheriam exactamente iguais aos seus e, finalmente, 11 alunos (30,5%) afirmam que as escolhas dependem da opinião que cada aluno tem sobre o assunto. Nesta fase do estudo não houve alunos a não responderem ou a afirmarem não saber.

Perante a Questão 7

7 – Se fosse um professor a escolher os 8 cartões quais pensas que seriam os escolhidos? Porquê ?

os alunos deram as respostas que se encontram contabilizadas no Gráfico 27.

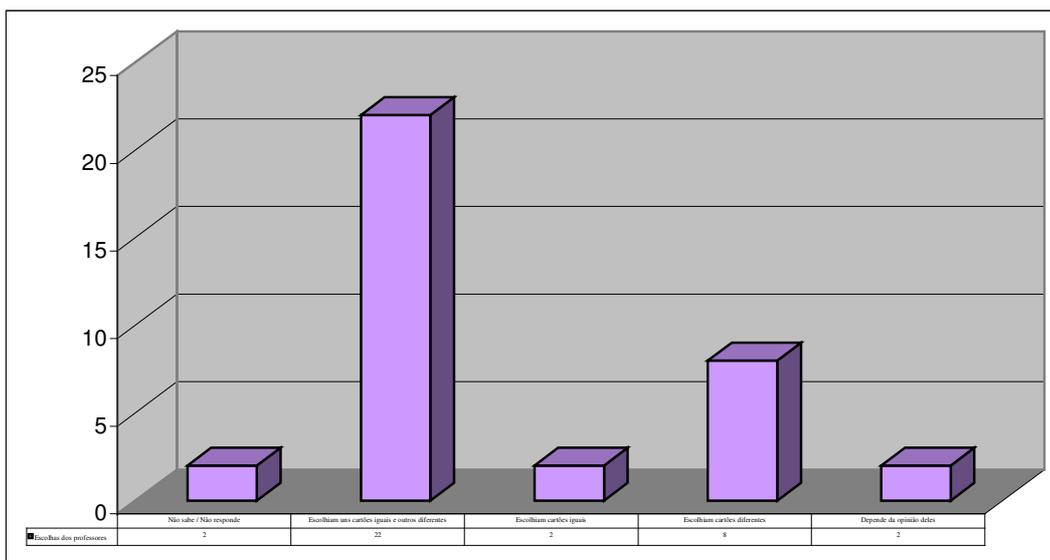


Gráfico 27 – Escolhas dos professores, segundo os alunos do Estudo Principal

A análise das respostas dadas permite constatar que 22 alunos (61,1%) pensam que os professores escolheriam uns cartões iguais a si e outros diferentes, 8 alunos (22,2%) consideram que os professores escolheriam cartões diferentes, 2 alunos (5,5%) não sabem ou não respondem e só 2 alunos (5,5%) afirmam que os professores fariam escolhas idênticas às suas.

As justificações que os alunos apresentam para estas posições prendem-se:

- Em relação às escolhas dos seus colegas, com os gostos pessoais e com a opinião que cada um tem dos vários contributos abordados;
- Em relação às escolhas dos professores porque sabem mais dessas matérias ou porque são os contributos mais importantes ou, ainda, (4 alunos) por causa da forma como salientaram determinados contributos em detrimento de outros.

Fontes da Significância

Ao serem analisadas as respostas dadas pelos alunos à última questão da entrevista, a saber:

9 – Quais são os aspectos mais importantes da história da Antiguidade que aprendeste dentro e fora da escola ? Por que razões os consideras importantes ?

obtiveram-se os resultados expressos no Gráfico 28.

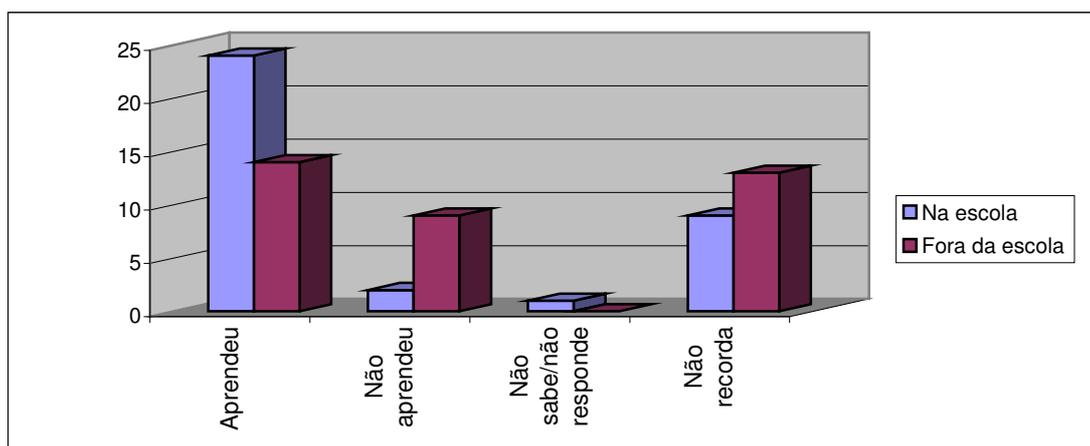


Gráfico 28 – Aprendizagem de aspectos importantes sobre a História da Antiguidade (Alunos do Estudo Principal)

A análise do Gráfico 28 permite verificar que a maioria dos alunos, 24 alunos (66,6%), considera que aprenderam aspectos importantes da História da Antiguidade na escola por oposição a 1 (1,7%) que afirma não sabe / não responde nada e 2 (5,5%) que dizem nada ter

aprendido de importante sobre este período. Por seu lado, fora da escola, 14 alunos (38,8%) afirmam ter aprendido e / ou aprofundado aspectos já abordados nas aulas, enquanto que 13 alunos (36,1%), dizem nada recordar ter aprendido de importante fora da escola e 1 aluno (2,7%) não ou não responde. É, portanto, a escola a grande fonte de significância para estes alunos, embora uma percentagem significativa (38,8%) também tenha aprendido e / ou aprofundado temas deste período histórico.

Como aspectos importantes aprendidos na escola, referem os que constam do Gráfico 29.

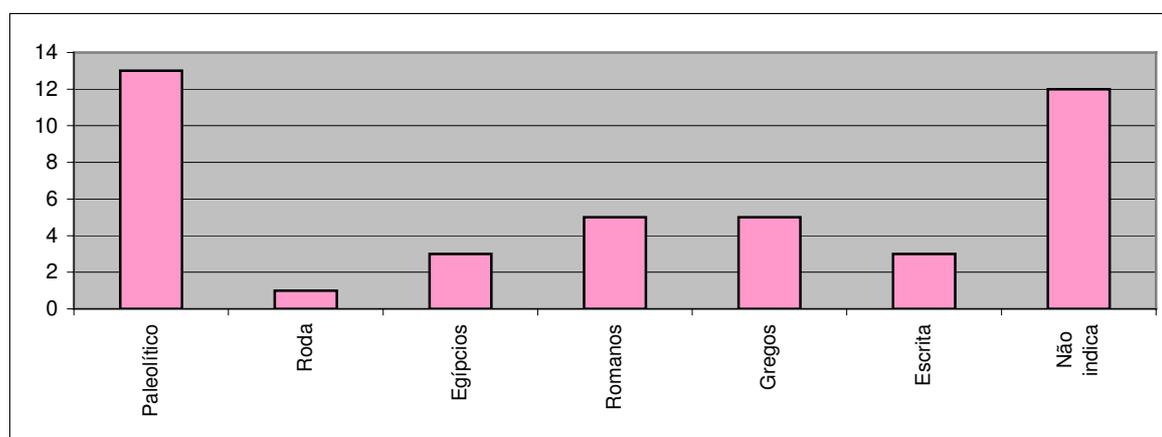


Gráfico 29 – Aspectos importantes da História da Antiguidade aprendidos na escola (Alunos do Estudo Principal)

Para além das já habituais referências ao Paleolítico (13 alunos) e aos Gregos e Romanos (5 alunos) bem como aos Egípcios (3 alunos), surge um aluno a destacar a invenção da Roda como o facto mais importante que aprendeu sobre este período argumentando “ porque acho que não há quase nada hoje em dia que não leve rodas, rodas dentadas, etc.”

No total da amostra, 36,1% dos alunos referem o Paleolítico, sendo o tema mais indicado, e 12 alunos (33,3%) não indicam nada. Estes dados parecem sugerir, mais uma vez⁷⁶ que a História da Antiguidade é valorizada por cerca de 70% alunos desta amostra uma vez que só 12 alunos (33,3%) é que nada destacam de importante desse período histórico. De ressaltar que houve alunos que sugeriram mais que um tema.

Finalmente, a análise das justificações dos alunos sobre estes aspectos permitiram distinguir as fontes da significância (fontes objectivas, subjectivas ou combinadas, patentes no Gráfico 30.

⁷⁶ Tal como no Estudo Piloto.

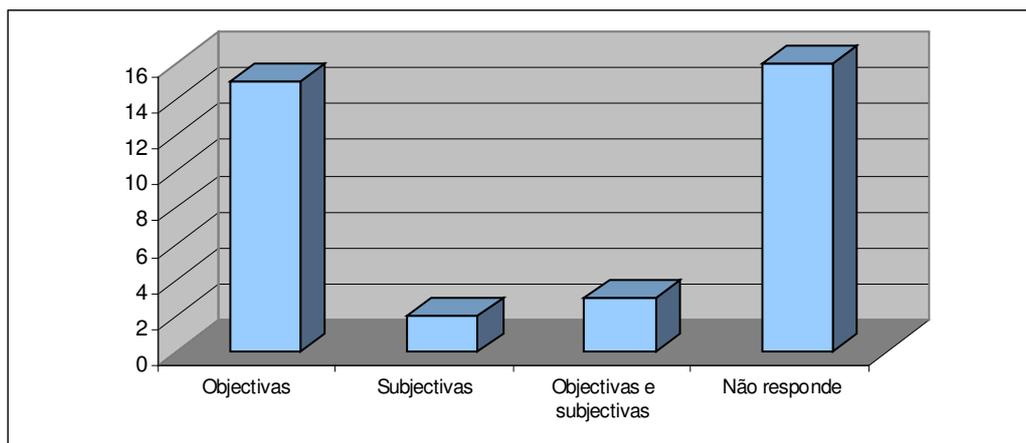


Gráfico 30 – Fontes da Significância histórica, para os alunos do Estudo Principal

O Gráfico 30 permite verificar que 15 alunos (41,6%) apresentam justificação de tipo objectivo⁷⁷ como sejam a importância para a Humanidade e para o presente desses contributos, enquanto que só 2 alunos (5,5%) invocam razões subjectivas para a atribuição de significância, como seja o gostar ou não gostar. Há, no entanto, 3 alunos (8,3%) que apresentam uma combinação de razões objectivas e subjectivas para a escolha dos contributos e 16 alunos (44,4%) que não respondem a esta questão.

5. Perfis conceptuais sobre Significância histórica que emergiram do Estudo Principal

A análise de todos os dados do Estudo Principal referentes aos professores e aos alunos fizeram emergir vários perfis de significância histórica.

Perfil A - Ausência de significância histórica (A)

O contributo é visto em função do quotidiano do sujeito, isolado do seu contexto histórico e visto de per si;

Na tentativa de explicar a sua selecção, o sujeito apresenta sobretudo expressões descritivas ou que define os elementos seleccionados.

⁷⁷ Vide nota 57, página 147.

Análise de um exemplo do Perfil A

Aluna **F.a.2.F**, de 15 anos de uma escola urbana

Porque os Romanos construíram as estradas. Como é que eu vou explicar!? É importante porque são estradas, dá para passar.[O Coliseu] **Porque é antigo, grande, leva muitas pessoas e pode ser assim, sei lá, mais valioso. A escrita porque se não fosse com ela, ninguém sabia escrever e assim... e também pelo abecedário, se não fosse ele ninguém sabia escrever.** [embarcações fenicias] **Porque eles nos barcos podiam ir transportar coisas e depois podem vir a ser famosos.**[Embarcações gregas] **os barcos é a mesma coisa e os jogos porque nós com os jogos olímpicos aprendemos a jogar, a divertir-nos. Este (aponta os 10 Mandamentos) porque tem assim os 10 Mandamentos de Deus, o Moisés e a tabela das leis e isso é importante para mim.**[Para a Humanidade é importante?] **Não sei. Acho que para os que acreditam em Deus é, para os que não acreditam não é. Não é obrigatório saber deles mas acho que é importante por causa das religiões.**[Movimentações] **Porque tem a deslocação do povo (lê parte do cartão em voz alta).**[É importante porque] **Podemos ficar a saber.**

A análise das “explicações” dadas pela aluna permitem constatar que mais que justificar o porquê da escolha do contributo e apontar as razões da atribuição de importância, se limita a definir uma característica óbvia do contributo (“É importante porque são estradas, dá para passar” ou “Porque tem a deslocação do povo”) ou a avançar com uma resposta de tipo tautológico. Por outro lado, não tenta explicar a importância do contributo ou a apontar consequências da sua existência. Limita-se a associar à sua escolha uma expressão descritiva (“eles nos barcos podiam ir transportar coisas e depois vir a ser famosos”). Há, por parte da aluna, atribuição de uma significância subjectiva alheia ao uso de qualquer termo histórico. Por isso considerou-se que não havia atribuição de qualquer tipo de significância histórica.

Perfil B - Significância única e intrínseca (B)

- O contributo é importante por ele mesmo, mas distinto do presente;
- Aparece referência restrita no contexto histórico;
- Pode aparecer referência à durabilidade do contributo;
- A selecção do contributo é comunicada com expressões descritivas, com alguma causalidade implícita

Análise de um exemplo do Perfil B

Aluno **D.a.2.M**, de 15 anos de uma escola de subúrbios

Os 10 Mandamentos porque é sobre Deus.[escolhe os Hebreus] **Porque são pastores.**[é importante para a Humanidade] **Não sei. Agora há poucos ... naquele tempo era importante. A escrita para escrever...**[o contributo dos Fenícios é que] **Desenham as letras.**[a Economia fenicia] **Só o trabalho de fazerem isso, (vaso de vidro) de venderem para fora... Porque eles vendem para fora para ganharem dinheiro.**[escolheu os cartões do Coliseu e das estradas porque] **Achei interessante o texto e gostei das imagens. As estradas para os Romanos davam para eles se movimentarem, não fossem eles a construí-las e não havia estradas.** [não conseguiu explicar por que escolheu o Coliseu] **Os Jogos porque vemos aqui o atletismo que ainda hoje há e a democracia porque eram eles que governavam (estava a olhar para o texto do cartão).**

O aluno é bastante lacónico nas suas justificações e, de um modo geral, em toda a entrevista. Associa a cada contributo uma expressão descritiva (“Os 10 Mandamentos porque é sobre Deus” ou “Porque são pastores”). Contudo existe alguma causalidade implícita nas suas afirmações (“As estradas para os Romanos davam para eles se movimentarem” ou “porque vemos aqui o atletismo que ainda hoje há”). O aluno avalia alguns contributos sem os integrar num contexto histórico específico, contudo utiliza alguns termos históricos para os mencionar (caso das Estradas romanas e dos Jogos Olímpicos) e estabelecer uma relação com o presente, referindo-se ao facto de ainda hoje se praticarem / utilizarem (referência à durabilidade). No caso da Escrita alfabética (“A escrita para escrever”) ou mesmo da Economia fenícia (“Porque eles vendem para fora para ganharem dinheiro”), o aluno está muito próximo do perfil A embora depois, na justificação para os Jogos ou mesmo para os Hebreus (“Agora há poucos...naquele tempo era importante”) demonstre que distingue estes contributos dos do presente, colocando-os no passado. Foi, por isso considerado, significância única e intrínseca.

Perfil C – Significância contextual, fixa, emergente, causal e relacional (C)

- O contributo é importante porque teve consequências que podem ir das imediatas até às de longo prazo;
- O contributo é explicado / justificado por referência, implícita ou explícita ao contexto histórico;
- Aparecem referências à quantidade e durabilidade dos efeitos do contributo;
- A explicação do contributo é apresentada em termos que oscilam entre o descritivo e o explicativo causal.

Análise de exemplos do Perfil C

Padrão de resposta C1 - Significância contextual, fixa, emergente

Docente **E.P.5.F** de 42 anos, de uma escola de subúrbios

Há sempre uma justificação para escolher este ou aquele [cartão], tudo depende da perspectiva com que se aborda a questão (...). Se for atentar aos contributos de cada povo encontro contributos a todos os níveis. (...) a escrita eu acho que é muito importante eles perceberem a importância da escrita para História, para eles comunicarem entre si e por isso acho que é uma das coisas que se deve ir mencionando quais foram os povos que mais utilizaram, que mais aperfeiçoaram a escrita. (...) há monoteístas, nenhum é melhor que o outro, é só perceberem que há diferenças e que há que respeitarmos. Eu aí puxo muito para a formação cívica e para o espírito crítico. (...) a partir do momento em que surgem os mandamentos a religião já é vista mais como uma utilidade prática, os mandamentos funcionam tipo regras e que as pessoas começam, sem dar conta, a interiorizar muito mais os mandamentos como regras que devem seguir, com a noção de pecado. (...) às tantas cometo um erro que é fazer juízos de valor porque mostro aquilo que eu acho que foi importante e o que foi menos importante. O menos importante foi a apologia da violência, o gosto por desportos radicais, de matar, tento

que eles percebam que quando lhes ensinam que a Romanização foi ótima, que não foi bem assim. Sei que não devo deixar transparecer esses juízos de valor mas como os ponho a raciocinar e a debater acaba por minimizar isso. (...) a questão da Democracia e aproveito para comparar com os regimes democráticos da actualidade, o que é que aqui ainda está por fazer, o que é que aqui ainda corre mal, depois destaco os Jogos com a preocupação dos gregos que era desporto pelo desporto, pelo prazer, pelo corpo sadio, a própria questão da saúde física, mental por confronto com espírito que se vive hoje no desporto, principalmente no futebol, daí que se contentassem com uma coroa de louros que não tem nada a ver com agora com as estátuas de ouro ou os globos.

A docente avalia os acontecimentos do ponto de vista da comparação com a actualidade (“eu acho que é muito importante eles perceberem a importância da escrita para História, para eles comunicarem entre si”), da relação do passado e presente (“a questão da Democracia e aproveito para comparar com os regimes democráticos da actualidade”), e considera negativo emitir juízos de valor (“às tantas cometo um erro que é fazer juízos de valor porque mostro aquilo que eu acho que foi importante e o que foi menos importante”). Em nenhum momento da entrevista afirma claramente o que considera importante e porquê. Afirma arrepende-se de emitir os juízos de valor, que não explícita, e cai num relativismo (“tudo depende da perspectiva com que se aborda a questão”) mas sem fundamentar. Foge às questões não discutindo a sua perspectiva sobre a significância histórica dos eventos, embora, implicitamente se deduza qual é a sua posição. Na Ficha técnica ao justificar as escolhas afirma que “Retirar informações úteis para que o aluno possa fazer as suas escolhas (e juízos de valor) face à política, religião, economia, cultura, etc. Cada povo terá maior importância por um ou outro aspecto.” Em relação ao papel da História inclui implicitamente o seu aspecto valorativo, e defende que “Ajuda a perceber o presente e dá conhecimentos para escolhas futuras (evitar os erros do passado, imitar e melhorar o que se achou que foi bom.”. Embora se deduza que a professora avalia os contributos do ponto de vista da causalidade, como se limita a uma comparação estereotipada, em termos de argumentação, considerou-se que pertenceria ao padrão de resposta - Significância contextual, fixa emergente.

Aluno **D.a.4.M**, de 13 anos de uma escola de subúrbios

Escolhi as estradas porque eles podiam viajar (...) eles fizeram mais estradas, mais compridas. [o Coliseu] Porque as pessoas podiam se reunir lá para ver festivais [é importante] Porque ficamos a saber mais sobre eles, porque se não assim ficávamos a pensar que eles trabalhavam sempre. Porque Atenas foi governada por reis e depois passaram para uma democracia. Os Jogos achei que eram importantes porque eles começavam a inventar mais jogos. [Os 10 Mandamentos] Porque podemos saber mais sobre Deus e assim.[são importantes] Para as pessoas religiosas.[As Movimentações] Porque ficamos a saber onde se fixaram, se aumentou se diminuiu. Também acho interessante o que eles fizeram naquele estado. [A Escrita] Porque acho que a escrita foi uma coisa importante, já podiam escrever.(...) assim cada um tinha a sua escrita. Acho que foi importante para os Fenícios.[Para a Humanidade é importante ?] Depende porque assim cada país podia ter a sua própria escrita.[As Embarcações fenícias escolhe] Para fazer viagens ficamos a saber, quem é que controlava o mar.

O aluno explica o contributo, integrando-o no seu contexto histórico (“eles fizeram mais estradas, mais compridas”), distinguindo-o do presente (“Porque ficamos a saber mais sobre eles,

porque se não assim ficávamos a pensar que eles trabalhavam sempre”). Valoriza-o por referência ao seu quotidiano (“ficamos a saber onde se fixaram, se aumentou se diminuiu. Também acho interessante o que eles fizeram naquele estado”) fazendo referência ao seu contributo para, no presente sabermos sobre eles. Há, por isso, a presença de uma explicação causal ainda que afastada da reconstrução mental do passado. O facto de se manter muito próximo da contemporaneidade levou à consideração de que é uma significância contextual, fixa, mas em termos emergentes.

Padrão de resposta C2 - Significância contextual, fixa, causal

Docente **E1.P.6.F** de 40 anos, de uma escola de subúrbios

Ora bem como conseguiram organizar-se sendo uma minoria e vingar, não é, e também aqui os 10 Mandamentos que se assumem como um código de ética.[Para os Fenícios] **Escolho a escrita porque foi uma simplificação e que levou ao aumento das relações entre os povos e da comunicação e o comércio porque de facto não posso deixar de escolher este porque estão absolutamente relacionados do meu ponto de vista. Eles de facto foram exímios, ficaram famosos, do meu ponto de vista, no trabalho do vidro e acho, prontos, que combinaram muito bem uma coisa e outra.** [Para os Gregos escolhe a Democracia e os Jogos] **Devido à originalidade. Mesmo assim considero que foi algo de muito importante e aqui esta noção de formação integral, de perfeição, infelizmente só para os homens na altura, mesmo assim acho interessante e inovador a forma muito disciplinada, religiosa, mesmo assim acho que a noção de integrar o corpo e a mente acho uma contributo maior em relação aos outros.** [Para os Romanos escolhe o Exército e as Estradas porque] **Quer dizer como ali mostrou do Coliseu e os Regimes, eu gostaria que tivessem outros, portanto digamos que tive de fazer aqui, de acordo com os princípios que enunciei na ficha técnica, gostaria que estivesse aqui um aqueduto. Entretanto são as estradas apesar de ter sido também um veículo de força, de domínio, não é, sem dúvida nenhuma não deixa de ser também um factor facilitador do comércio, das deslocações para tudo o que nós quisermos, não é? Assim sendo como foi por causa das legiões que eles as construíram vi-me forçada a escolher o Exército apesar de, naturalmente, não privilegiar isto nas respostas. Porque naturalmente escolheria aquedutos...**

A professora faz referência às causas do acontecimento quando afirma que escolhe a escrita “porque foi uma simplificação e que levou ao aumento das relações entre os povos e da comunicação”. Pondera um factor contributivo quando avalia a importância positiva das Estradas romanas (“não deixa de ser também um factor facilitador do comércio, das deslocações”), contextualizando-as, ao mesmo tempo que reconhece um aspecto negativo desse contributo (“apesar de ter sido também um veículo de força, de domínio”). Por outro lado, esta professora, na Ficha Técnica para justificar os povos e conceitos que destaca, em termos de importância, refere o seguinte: “Privilegio estes na medida em que abarcam, grosso modo, muitas das dimensões da nossa vida, foram marcos em frente, em termos de domínio da Natureza, melhoria das condições de vida, no sentido de maior bem-estar e comodidade”. Contudo não vai mais longe na sua interpretação dos contributos escolhidos, limitando-se a abordar os contributos em termos de causas. Considerou-se por isso que apresenta uma significância que é contextual e fixa, pois não considera diversos contextos e diferentes perspectivas.

Aluna **E.a.3.F**, de 14 anos de uma escola de subúrbios

As estradas porque eles as construíram para facilitar os caminhos e eram bem construídas. O coliseu porque gosto das construções que eles faziam. Gosto de todas as construções, já nos Egípcios gostava e esta é uma construção especial. Porque é muito grande e naquele tempo para construir devia ser muito complicado. Porque nós quando demos a escrita aqui na escola foi considerado o maior contributo dos Fenícios. [É também para ela] porque eles tiveram que arranjar uma escrita para comunicar. A economia [fenícia] acho que foi muito importante porque eles exportavam e importavam para vários países. [É importante] Porque era sinal que tinham a mais, que eram ricos, porque para venderem aos outros tinham de ter. Os 10 Mandamentos porque nós também usamos. [Importantes para a Humanidade ?] Não. Só para os cristãos e para os judeus. Para o resto não são tão importantes. [A propósito de Os Hebreus] Acho curioso o facto de eles serem nómadas e estarem divididos em tribos. [Importante para a Humanidade ?] Talvez, mas não sei explicar. Jogos olímpicos porque foi um contributo muito grande. Ainda agora se fazem Jogos Olímpicos. E as embarcações, os barcos deles enfim, não sei explicar... eram muito grandes e depois os outros a seguir viram com é que se fazia. E davam para transportar coisas.

A aluna escolhe o contributo em função de uma avaliação que faz de uma das suas consequências (“para facilitar os caminhos e eram bem construídas” ou “Ainda agora se fazem Jogos Olímpicos”) em termos da sua durabilidade, ou seja, da capacidade que tiveram de chegar até ao presente. Por outro lado, a aluna raciocina em torno de um dos contributos (“Porque era sinal que tinham a mais, que eram ricos, porque para venderem aos outros tinham de ter”) estabelecendo ligações de causa / efeitos com características desse povo. Como os contributos são, quase todos, avaliados pelos efeitos que produziram, naquele tempo e até ao presente, por referência ao contexto histórico, considerou-se que este padrão de resposta correspondia a uma significância contextual, fixa e causal.

Padrão de resposta C3 - Significância contextual fixa, causal e relacional

Aluno **E1.a.2.M**, de 15 anos, de uma escola de subúrbios

[Escolheu o Coliseu] **Porque eu acho que o Coliseu era importante para o povo que lá vivia.** [Para a Humanidade era importante ?] **Acho que sim. Porque dava mais cultura.** [Os Regimes] **Porque quer dizer que eles foram evoluindo.**[Escolheu as Embarcações e a Economia fenícias] **Porque o comércio da cerâmica acho que era importante.** [Para a Humanidade] **Não é muito importante, mas importante.(...) vendo bem, agora, acho mais importante a escrita que a economia. A escrita foi para eles perceberem as coisas, anotarem o que viam.**[Os povos antes dos Fenícios] **Também registavam mas eles mudaram a letra e para eles isso foi bom.**[Para a Humanidade] **Também foi bom.[mas] Não sei explicar. Os barcos são importantes para fazer o comércio, para conhecer outras terras e pessoas. Os 10 mandamentos é tipo umas leis que as pessoas ouvem e tentam corrigir e fazer como ali diz. Tem ali mandamentos que ... Para os que os seguem são importantes e para a humanidade... acho que é importante porque há mais pessoas que ligam aos 10 Mandamentos que as outras. Escolhi porque gosto de reis. Acho que é importante... quer dizer há reis e reis mas acho que alguns fazem coisas importantes. Os Jogos Olímpicos foi também para as pessoas se começarem a divertir, escolhi porque ouço muito falar dos Jogos Olímpicos, de como agora são diferentes, e acho que é uma coisa importante. Acho que os nossos Jogos Olímpicos são melhores que os dos Gregos, a Humanidade foi evoluindo, são muito melhores.**[As Embarcações gregas] **Por causa do grande comércio e aqui os Gregos foram importantes.**

O aluno, ao escolher os contributos, fá-lo contextualizando-os (“Acho que os nossos Jogos Olímpicos são melhores que os dos Gregos”) e avaliando as suas repercussões no passado (“eles mudaram a letra e para eles isso foi bom”), a sua importância quer no passado quer no presente (“Os Jogos Olímpicos foi também para as pessoas se começarem a divertir, escolhi porque ouço

muito falar dos Jogos Olímpicos, de como agora são diferentes”). Ao reflectir sobre alguns dos contributos escolhidos há uma ponderação implícita, no caso dos Jogos Olímpicos, da durabilidade, bem como da quantidade, no caso dos 10 Mandamentos (“acho que é importante porque há mais pessoas que ligam aos 10 Mandamentos que as outras”). Por outro lado, a avaliação do contributo Embarcações fenícias é feita em termos contemporâneos (“são importantes para fazer comércio, para conhecer outras terras e pessoas”).

De salientar que este aluno escolhe os Reis Hebreus porque gosta mas também porque considera que “alguns fazem coisas importantes”.

Como os contributos são avaliados e valorizados pelos efeitos que produziram, naquele tempo e até ao presente, por referência ao contexto histórico, mas sublinhando, em alguns casos, os aspectos contemporâneos dos mesmos considerou-se que este padrão de resposta correspondia a uma significância contextual fixa, causal e relacional.

Perfil D – Significância contextual, fixa, com várias atribuições (D)

- O contributo é contextualizado e avaliado em função das repercussões que teve sendo-lhe atribuídos vários tipos de significância-causal, simbólica e padrão;
- Aparecem referências implícitas e/ou explícitas à quantidade, relevância e durabilidade das repercussões por ele produzidas;
- A explicação do contributo é apresentada em termos que oscilam entre o explicativo implícito e o explicativo intencional.

Análise de exemplos do Perfil D

Padrão de resposta D1 - Significância contextual fixa, causal e padrão

Aluno **F.a.9.M**, de 13 anos de uma escola urbana

Porque a democracia é o fundamento do poder do mundo actual e quem não lhe der importância estaria errado na minha opinião.[Os Jogos] **Acho que também tem a ver com o desenvolvimento e metade do mundo move-se por causa dos jogos olímpicos. (...). Se os Gregos não tivessem inventado os jogos o mundo não seria como é hoje. Os 10 Mandamentos e o monoteísmo. Porque acho que sem a religião não é a mesma coisa. Os 10 Mandamentos vieram causar grande... é muito importante para a população. E o monoteísmo acho que é uma coisa que as pessoas precisam. Não concordo com adorar vários deuses.**[Para quem não acredita neles] **Acho que estão errados. Acho que se deve seguir os 10 Mandamentos... Porque está certo o que eles defendem.** [Em relação às Movimentações] **Primeiro porque tinha de escolher mais um. Tive dúvidas...mas... acho que tem a História do povo deles e é muito interessante (...).** [Dúvidas] **Porque nunca tinha ouvido falar. Isto não dei. O da escrita porque se tivesse de escolher um ou dois de entre eles todos este era um dos escolhidos, porque é absolutamente fundamental. Sem a escrita o conhecimento não poderia ser transmitido de umas pessoas para as outras, grandes pensadores e grandes diplomatas e outras pessoas muito importantes que não podiam divulgar o seu conhecimento com a escrita...(...)[conseguem-no] para o resto do mundo!**[Embarcações fenícias] **Porque era um povo de marinheiros, revolucionaram completamente o modo das pessoas transportarem as suas mercadorias, fazerem**

os seus negócios e o seu comércio por outra via que não a terrestre. As estradas acho que... até aqui, de uma outra maneira, é muito importante para as pessoas, hoje em dia. É muito mais prático para toda a gente, comerciantes, pessoas que se vão deslocar de um lado para o outro. Acho que é muito importante ter um caminho e se se diz que todos os caminhos vão dar a Roma as pessoas que quisessem ir para Roma bastava seguir uma estrada e iam lá ter.[Regimes] Porque a república ainda se usa hoje em dia. Veio substituir a monarquia. Enquanto que a monarquia funcionava num sistema hereditário a pessoa que devia subir ao trono podia ser uma incompetente. A não ser que houvesse uma revolução.

O aluno quando justifica as suas escolhas contextualiza alguns dos contributos (“Porque a república ainda se usa hoje em dia. Veio substituir a monarquia”) salientando a sua importância no presente e, implicitamente, referindo-se à durabilidade e relevância do contributo (“é muito importante para as pessoas, hoje em dia”). Por outro lado atribui vários tipos de significância aos contributos: uma significância causal (“Sem a escrita o conhecimento não poderia ser transmitido de umas pessoas para as outras” ou “Porque a democracia é o fundamento do poder do mundo actual”), com repercussões na média e na longa duração, e uma significância padrão (“Se os gregos não tivessem inventado os jogos o mundo não seria como é hoje” ou “revolucionaram completamente o modo das pessoas transportarem as suas mercadorias”). Contudo, o aluno não admite outra perspectiva de análise para além da sua (“Não concordo com adorar vários deuses.[Para quem não acredita neles] Acho que estão errados. Acho que se deve seguir os 10 Mandamentos... Porque está certo o que eles defendem”). Assim considerou-se uma significância contextual, fixa, com atribuições causais e padrão. Contudo, como este tipo de justificação / raciocínio não aparece de forma muito consistente e sistemática ao longo de todo o discurso, considerou-se que era este padrão era emergente.

Padrão de resposta D3 - Significância contextual, fixa, causal, simbólica e padrão emergente

O aluno **E1.a.4.M**, de 13 anos de uma escola de subúrbios

Os 10 Mandamentos porque isto é uma das coisas mais conhecidas da religião, a maioria da população segue. Uma grande percentagem da humanidade são cristãos, logo é importante para a humanidade.[As Movimentações] Porque os Hebreus tinham uma grande unidade. Serve para os outros povos... A Escrita porque para todas as pessoas que querem comunicar sem estarem ao pé tem de ser por escrita. Quer dizer agora há outras formas. Organizaram a escrita e isso foi positivo porque dantes era uma escrita mais difícil e agora não.[Escolheu as Cidades-estado fenícias porque] Os Fenícios pelo que eu sei eram pobres e tinham uma cultura ligada ao mar. Foi um povo inteligente e organizado que soube aproveitar o mar e fundar colónias, viver do comércio. É essa organização que eu... como hei-de dizer. Foram bons nisso e serviu de exemplo para os outros povos. Os Jogos Olímpicos porque eu considero que é um ritual de convívio que hoje em dia, com o excesso de trabalho, juntam, com o futebol, pessoas de todo o mundo. É mais um evento que um convívio, é mais por aí. Para os Gregos era mais diversão, não era tanto pelo convívio. A Democracia porque foi um marco para a Humanidade, porque começou a haver votos. Antigamente era com o rei e o povo ouvia e calava. A partir daí já podiam escolher o melhor que era para eles. As pessoas passam a ter melhor qualidade de vida. As Estradas porque eram uma grande organização deles, porque todas as estradas iam ter a Roma. Muita [admiração pelos romanos] porque um povo onde não haviam grandes técnicas eles conseguiam, tinham grandes ideias.[Considera os Regimes um contributo para a História da Humanidade mas] Mais o império. Porque é um conjunto de povos e culturas. O império era mais espectacular. Foi mais por isso que escolhi o cartão.

Neste caso, o aluno ao mesmo tempo que contextualiza os contributos (“Foi um povo inteligente e organizado que soube aproveitar o mar e fundar colónias, viver do comércio”) atribui significância causal aos contributos (“A Escrita porque para todas as pessoas que querem comunicar sem estarem ao pé tem de ser por escrita” ou “porque um povo onde não haviam grandes técnicas eles conseguiam, tinham grandes ideias”) e em dois casos considera também uma significância padrão (“A Democracia porque foi um marco para a Humanidade, porque começou a haver votos ” ou “A partir daí já podiam escolher o melhor que era para eles”), ainda que emergente. Por outro lado considera outro nível de significância quando pondera as repercussões simbólicas das cidades-estado fenícias (“Foram bons nisso e serviu de exemplo para os outros povos”).

Padrão de resposta D4 - Significância contextual, fixa, causal e simbólica

O aluno **E.a.7.M**, de 13 anos de uma escola de subúrbios

Os regimes porque na altura os regimes que eles adoptaram eram muito avançados, principalmente a república e o império e que serviram de base para os regimes modernos. Escolhi as estradas porque também começaram a fazer as estradas que eram uma grande via de comunicação e um meio para tudo circular ... economia.[A Economia fenícia] Para mim o comércio é muito importante porque é uma base da sociedade. Também temos a agricultura mas faz parte das bases. Os produtos que os Fenícios fabricavam usavam novos materiais. A escrita porque é a base da que nós usamos. Sem escrita não podemos comunicar...(...) tornaram a escrita mais universal, com os caracteres definidos já. As embarcações [gregas] porque são um importante meio de comunicação e também porque os Gregos tiveram uma grande evolução nas embarcações. Antes disto quase não havia, estas são as bases. Considerei isto mais importante que a democracia porque a democracia para funcionar é necessário haver comunicação entre todas as pessoas e com as embarcações as pessoas podiam deslocar-se de um lado para o outro. Também com as embarcações podiam-se transportar as matérias-primas para a arte. Os Jogos Olímpicos porque são uma forma de competição. E a competição contribui para o enriquecimento de todas as pessoas, por isso se competirmos com outras pessoas nas notas, vamos estudar mais. A competição pode ser saudável (...), em termos físicos e psíquicos, também. Os 10 Mandamentos porque são a base da nossa religião, são a base da maioria das religiões do mundo e são um documento importantíssimo para a história religiosa. E o outro, o das Movimentações, acho que escolhi mais para demonstrar a união deste povo que face às adversidades moveu-se e organizou-se.

O aluno ao mesmo tempo que contextualiza os contributos (“os regimes que eles adoptaram eram muito avançados, principalmente a república e o império e que serviram de base para os regimes modernos”) parte da perspectiva do presente e por referência ao seu contexto histórico atribuindo-lhe uma significância causal (“A escrita porque é a base da que nós usamos”) a médio e longo prazo (“porque os Gregos tiveram uma grande evolução nas embarcações”) e em dois casos considera também uma significância simbólica (“ A competição pode ser saudável (...), em termos físicos e psíquicos, também” ou “acho que escolhi mais para demonstrar a união deste povo que face às adversidades moveu-se e organizou-se”), ainda que emergente. Por outro lado

considera, também o contributo da escrita para a Humanidade (“tornaram a escrita mais universal”).

Perfil E – Significância contextual, variável, com uma ou várias atribuições (E)

- O contributo é explicado em função do contexto mas a sua importância é variável e relativizada. Aparece, por vezes, referência ao ponto de vista ou perspectiva de análise;
- Aparecem referências à durabilidade, quantidade, relevância e profundidade dos efeitos produzidos pelo contributo;
- A explicação do contributo assume a forma de explicação Intencional e/ou causal ou explicação narrativa.

Análise de exemplos do Perfil E

Padrão de resposta E2 - Significância contextual variável emergente, causal e padrão

Docente **D.P.4.M** de 45 anos, de uma escola de subúrbios

Quero esclarecer que na minha escolha só vou ter em conta os contributos que considero positivos para o progresso da humanidade, que tenham trazido uma evolução.

Estes [os que escolheu] representam aquilo que de mais importante, mais significativo estas civilizações nos transmitiram e que constituem a essência da nossa civilização e até humanidade.

Tendo em conta os nossos valores e o nosso modo de vida, as características da nossa civilização se nós queremos explicá-las estes são os que nos dizem mais, são as bases. Repara temos aqui desde o alfabeto até à religião...Quando falo da nossa civilização não me estou a referir só a Portugal como é evidente... (...) Se compararmos os povos há muitas semelhanças, vão beber uns nos outros. Por exemplo os Egípcios já tinham uma Nossa Senhora, entre aspas, que era a deusa do lar, que cuidava dos filhos, já tinha a criancinha ao colo. Portanto é tudo muito semelhante. Estes são por isso o melhor exemplo daquilo que constitui a evolução da humanidade. Nós temos a organização política actual nos moldes dos Gregos, praticamente nessa esfera a democracia é a mesma; depois com os romanos esta ânsia de explorar o mundo e o conforto, a sociedade materialista nós temo-la também e cultivamo-la até. Nós estamos a continuar aquilo que eles começaram. (...)Refiro-me a toda a humanidade em geral. Os Gregos deram-nos o ideal, um certo afastamento do material, os romanos deixaram uma mistura. Portanto há aqui dois aspectos que nós fundimos. Nós se queremos no lazer dedicarmo-nos ao espírito temos que prover às nossas necessidades materiais, temos de trabalhar. Os Fenícios já se afastaram da agricultura, evoluíram... (...) foi um passo à frente porque as agrícolas dependiam das condições naturais, do clima, as comerciais vão passar esses limites e os Fenícios na medida em que introduziram este novo saber, ele foi depois utilizado pelos Gregos também.

Os Gregos também criaram uma grande civilização no espaço comercial, foram assimilando os saberes importantes. Os Hebreus é uma questão mais religiosa, tirando isto eles não contribuíram em nada, talvez tenham criado mais um bocado de ordem com o monoteísmo...usaram o monoteísmo para organizar melhor a sua sociedade, disciplinaram um pouco os comportamentos com os 10 Mandamentos e tiveram mérito por isso. É claro que também trouxeram mais fanatismo. O monoteísmo tem aspectos positivos e negativos. E ainda por cima porque tendem a ser universalistas, a impor-se a outros povos isso traz guerras futuras. Neste aspecto não acho que tenha sido um benefício para a humanidade embora seja uma realidade. Quanto aos romanos foi muito mais na organização, na construção e no desenvolvimento que se distinguiram. Os Romanos pensavam no futuro e por isso apostaram nas infraestruturas, já os Gregos dependiam da conjuntura, quando queriam fazer algo iam consultar os deuses.

O professor assume que avalia a importância dos acontecimentos pelo só pelo ângulo do que eles trouxeram de “positivo para o progresso da humanidade”, contextualiza-os (“Se compararmos os povos há muitas semelhanças, vão beber uns nos outros. Por exemplo os egípcios já tinham uma Nossa Senhora, entre aspas, que era a deusa do lar, que cuidava dos filhos, já tinha a criancinha ao colo”) e, no caso dos 10 Mandamentos, discute os aspectos negativos do monoteísmo (“trouxeram mais fanatismo” e “ainda por cima porque tendem a ser universalistas, a impor-se a outros povos isso traz guerras futuras”). Como discute este contributo, reconhecendo-lhe alguns méritos (“disciplinaram um pouco os comportamentos com os 10 Mandamentos e tiveram mérito por isso”) mas avaliando-o a longo prazo e em termos de repercussões (“não acho que tenha sido um benefício para a humanidade embora seja uma realidade”) considerou-se que configurava uma Significância variável. Mas como este tipo de discussão aparece apenas neste caso entendeu-se, por isso, ser emergente.

Avalia as repercussões dos contributos em termos de durabilidade e relevância e, ao mesmo tempo, em termos causais de longa duração que se estende até ao presente (“Nós temos a organização política actual nos moldes dos gregos, praticamente nessa esfera a democracia é a mesma; depois com os romanos esta ânsia de explorar o mundo e o conforto, a sociedade materialista nós temo-la também e cultivamo-la até”). Por isso considerou-se Significância causal . Por outro lado avalia os contributos em função das modificações que introduziram ao considerar, num dos casos, como um ponto de viragem (“foi um passo à frente porque as agrícolas dependiam das condições naturais, do clima, as comerciais vão passar esses limites e os Fenícios na medida em que introduziram este novo saber ”), entendeu-se haver aqui uma Significância padrão.

A aluna **E1.a.5.F**, de 15 anos de uma escola de subúrbios

Estou indecisa entre os Regimes políticos e o Exército porque neste faz fronteiras para manter a paz.[acabou por escolher os Regimes] **Os Jogos Olímpicos porque era uma maneira deles ocuparem o seu tempo [é importante para a Humanidade] porque nós também fazemos isso que eles faziam.**[Escolheu a Democracia] **Porque aqui diz que o poder político passou a ser exercido pelos cidadãos, também não foi por uma só pessoa.**[e isso foi] **Positivo. A escrita foi para alimentar o seu vocabulário, como é que hei-de dizer ?... Adaptaram melhor a escrita e isso foi melhor para a Humanidade.** **E a economia [fenícia] porque, aqui diz, que eles exportavam o que tinham para os outros países.**[Foi importante] **Para eles conhecerem novos produtos, novos conhecimentos... As Estradas porque deu uma forma de comunicação mais rápida, mais ... Foram construídas para deixar passar os exércitos, podia ir para qualquer ponto do império. Os 10 Mandamentos são importantes porque é um conjunto de princípios morais.**[Os outros] **devem ter outros princípios. Só são importantes para quem acredita neles, depende da sua maneira de pensar.**[As Movimentações escolheu] **Por causa das migrações.**

A aluna justifica os contributos ponderando factores positivos, embora de forma implícita (“Porque aqui diz que o poder político passou a ser exercido pelos cidadãos, também não foi por uma só pessoa.[e isso foi] Positivo”) recorrendo, por um lado, a uma significância causal (“Os 10 Mandamentos são importantes porque é um conjunto de princípios morais” ou “Os Jogos Olímpicos porque era uma maneira deles ocuparem o seu tempo [...] porque nós também fazemos isso que eles faziam”) e, por outro, a uma significância padrão (“Adaptaram melhor a escrita e isso foi melhor para a humanidade”). Por outro, utiliza o nível da significância variável emergente (“[Os outros] devem ter outros princípios. Só são importantes para quem acredita neles, depende da sua maneira de pensar”). Há ainda a referência explícita aos critérios da relevância e da durabilidade (“porque nós também fazemos isso que eles faziam”).

Padrão de resposta E4 - Significância contextual, variável emergente, causal, padrão e simbólica

Aluno **E.a.8.M**, de 13 anos de uma escola de subúrbios

Se tivesse que destacar apenas dois cartões escolhia os 10 Mandamentos e os Regimes Romanos. Porque a República, na maior parte dos países desenvolvidos e até nas ditaduras, já têm repúblicas. Acho que é o regime que dá direito de os cidadãos terem as suas próprias escolhas, por enquanto. (...) por exemplo ter um chefe que é um presidente da república, um imperador acho que era importante porque se não todos mandavam o mesmo. Por exemplo se houvesse o 1º ministro e ministros o 1º ministro podia fazer tudo o que quisesse. Por isso tem vantagens em relação à ditadura porque não manda só um. É importante que o povo tome as decisões mas tem de haver alguém que coordene. [Não escolhe a Democracia ateniense] Acho que é importante mas havia outros que considero mais importantes e já havia um aqui com a política (aponta para o cartão dos regimes). Também acho que a democracia ateniense não era completamente justa, só alguns é que podiam escolher.[O Exército] Porque é uma coisa nova naquela altura organizar o exército, não é?! [Se não havia outros exércitos organizados antes?] Havia mas muitas vezes os Romanos subestimavam-nos, achavam-se muito superiores e não era bem assim. Não vou para a estratégia militar mas por exemplo como há uma grande organização as pessoas podiam tirar o tributo daí mas não tiravam porque havia organização. Aliás foi por serem tão organizados que os Romanos chegaram onde chegaram.[Os 10 Mandamentos] Escolhi este porque é uma das grandes, se não a maior religião depois há outras mais, hindus e isso, que têm uma grande concentração de população, dos países mais modernos esta religião está na origem do cristianismo e do judaísmo. Por exemplo o islamismo também sai daqui. [Em relação aos Hebreus] Penso que estes dois [cartões dos Hebreus e Movimentações] se completam porque, por exemplo os Judeus são uma religião já diferente desta porque não tem o objectivo de espalhar a religião. Aqui pelo que eu entendo é quando os Hebreus tentam espalhar-se pelo mundo e mostrar que o único deus da religião deles é que está certo. Já os cristãos evoluíram enquanto que os muçulmanos pararam no tempo. [A propósito das Embarcações fenícias e da Economia] Acho que os Fenícios deram um grande contributo para a construção naval, foram eles que começaram a usar o comércio à distância. E por exemplo o comércio é uma maneira de não só adquirir coisas que não tem, dar a conhecer novas ideias, novos objectos, a outros povos mas também por exemplo quando os povos estão a comerciar uns com os outros é uma maneira de se manter a paz. (...) a escrita alfabética pode ter sido um contributo mas penso que estes que escolhi são mais importantes. Por exemplo, como os Gregos também se dedicaram a isso, à matemática; à filosofia, coisas mais complicadas, penso que não seria muito difícil outros povos lá chegarem. Foi importante porque alguém tinha de ser o primeiro e o primeiro é sempre importante mas, neste caso, a economia e os barcos são mais importantes. Acho que a grande descoberta é no Paleolítico quando eles começam a desenhar porque a partir daí é só uma simplificação. Os Jogos Olímpicos porque toda a gente conhece a Grécia pelos Jogos Olímpicos, foi quando começaram a dar importância às actividades desportivas, que é importante, por exemplo os Romanos não sei se... Aqui há mais o espírito desportivista enquanto com os Romanos é mais competição. Aqui era melhor. Acho que actualmente com o racismo os jogos podem unir etnias... Como não escolhi nos Romanos o Coliseu, aqui escolhi esta construção apesar de ser mais pequena, não ser tão grandiosa. Mas escolhi porque utilizam em vez de paredes as colunas, esta... começam a formar-se novas ideias que não importa a quantidade, acho que mais a qualidade. Dão mais valor à qualidade e ao pormenor. Houve aqui um pormenor que me chamou a atenção que é a estátua que acho que é da Atena e mostra que os deuses já é uma evolução porque os egípcios misturam corpo de homem e de animais, mas aqui já vão dar importância ao Homem, os deuses dão mais importância ao homem e vai evoluir até chegar aos humanistas.

O aluno quando atribui significância contextualiza os contributos (“Aqui era melhor. Acho que actualmente com o racismo os jogos podem unir etnias..” ou “acho que a democracia ateniense não era completamente justa, só alguns é que podiam escolher”), considerando-os a vários níveis: causal de longa duração(“Acho que os Fenícios deram um grande contributo para a construção naval, foram eles que começaram a usar o comércio à distância”) ou de curta duração (“Porque é uma coisa nova naquela altura organizar o exército”). Para além disso enuncia o critério que determinou algumas das suas escolhas – dimensão do cartão – e a importância do contributo por comparação com outros (“Acho que é importante mas havia outros que considero mais importantes e já havia um aqui com a política [aponta para o cartão dos regimes]”). Atribui uma significância simbólica (“Acho que actualmente com o racismo os jogos podem unir etnias.” ou “o comércio é uma maneira de não só adquirir coisas que não tem, dar a conhecer novas ideias”), uma significância causal que considera as estruturas e o longo prazo (“é estátua que acho que é da Atena e mostra que os deuses já é uma evolução porque os egípcios misturam corpo de homem e de animais, mas aqui já vão dar importância ao Homem, os deuses dão mais importância ao homem e vai evoluir até chegar aos humanistas”), e uma significância padrão emergente (“Acho que a grande descoberta é no Paleolítico quando eles começam a desenhar porque a partir daí é só uma simplificação”). Para além disso analisa o peso dos contributos em função de ligações constantes que faz no passado e em relação ao presente (“a escrita alfabética pode ter sido um contributo mas penso que estes que escolhi são mais importantes. Por exemplo, como os Gregos também se dedicaram a isso, à matemática; à filosofia, coisas mais complicadas, penso que não seria muito difícil outros povos lá chegarem. Foi importante porque alguém tinha de ser o primeiro e o primeiro é sempre importante mas, neste caso, a economia e os barcos são mais importantes. Acho que a grande descoberta é no Paleolítico quando eles começam a desenhar porque a partir daí é só uma simplificação”). O aluno relativiza e perspectiva o contributo da escrita alfabética. Por isso considerou-se que havia uma significância variável mas emergente porquanto ainda é muito implícita.

6. Síntese do capítulo

Neste capítulo procedeu-se à análise dos dados empíricos: num primeiro ponto, explicitaram-se os procedimentos adoptados na análise dos dados (1); num segundo ponto, foram analisados os dados do Estudo Piloto, nomeadamente as ideias dos Professores, desta fase do

estudo, sobre Significância histórica (2.1), e as ideias dos alunos também sobre a atribuição de Significância histórica (2.2); num terceiro ponto exemplificaram-se padrões de respostas encontrados dentro dos perfis de significância que emergiram desta fase (3); num quarto ponto analisaram-se os dados do Estudo Principal, concretamente as ideias de professores (4.1) e de alunos (4.2) sobre Significância histórica e, finalmente, num quinto ponto, voltou-se a exemplificar, com a respectiva análise, padrões de resposta encontrados nos perfis de significância que emergiram do Estudo Principal (5).

CAPÍTULO V- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo discutir-se-ão os resultados empíricos analisados no capítulo anterior. Porque os instrumentos utilizados no estudo piloto não sofreram alteração em relação à sua aplicação no estudo principal e porque os procedimentos de codificação, inspirados na Grounded Theory, autorizam a um permanente diálogo entre recolhas de dados e análise/teorização, considerou-se vantajoso discutir os resultados das duas fases em conjunto. Assim, num primeiro ponto serão comparados os dados obtidos com o Estudo Piloto e o Estudo Principal (1) ao nível das ideias substantivas (1.1) e dos perfis de significância de professores versus perfis de significância dos alunos (1.2); num segundo, serão confrontadas as concepções apresentadas pelos professores com as apresentadas pelos alunos (2); num terceiro ponto, serão discutidas as concepções evidenciadas pelos alunos por relação com os respectivos níveis de aproveitamento (3); num quarto ponto analisar-se-ão os perfis obtidos por sexo, idade e pertença a determinada escola (4) e, finalmente, num quarto ponto, apresentar-se-á uma síntese do capítulo (5).

1. A Significância da História da Antiguidade: do Estudo Piloto ao Estudo Principal

Na exploração das ideias dos professores e seus alunos relativamente à atribuição de significância histórica a eventos da História da Antiguidade, decidiu-se confrontar os resultados do estudo Piloto com os do estudo Principal, ao nível das ideias substantivas e dos perfis de significância de professores e alunos que emergiram das duas fases do estudo.

1.1. Ideias substantivas de professores e alunos

No que se refere às ideias substantivas, foram consideradas para a discussão as escolhas feitas por professores e alunos, as dimensões dos cartões, as atitudes face aos cartões e as fontes de significância.

No que se refere às escolhas realizadas pelos professores, os dados das duas fases do estudo estão patentes no Gráfico 31.

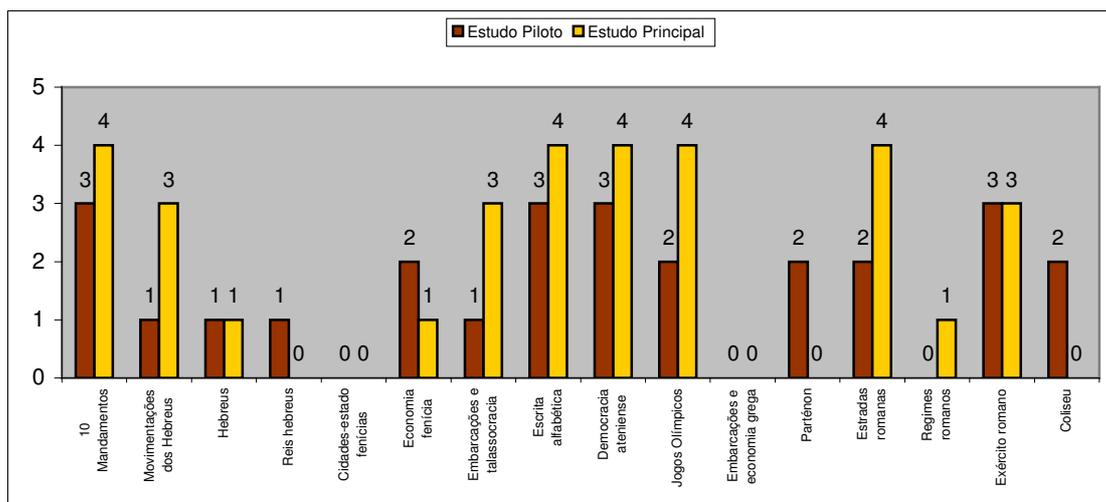


Gráfico 31 – Escolhas dos Professores do Estudo Piloto e do Estudo Principal

Como se pode observar no gráfico 31, tanto no estudo Piloto como no Estudo Principal há unanimidade entre os professores na escolha de alguns cartões. Assim, no Estudo Piloto os três professores que compõe a amostra desta fase do estudo escolhem Os 10 Mandamentos, a Escrita alfabética, a Democracia ateniense e o Exército romano, ou seja são unânimes na escolha de 1 cartão para cada povo. No Estudo Principal, o fenómeno repete-se mas estende-se a 5 cartões: os quatro professores que compõem esta amostra escolheram Os 10 Mandamentos, a Escrita alfabética, a Democracia ateniense, os Jogos Olímpicos e as Estradas romanas, ou seja, também nesta fase do estudo, são unânimes na escolha de 1 cartão para três povos, os Hebreus, Fenícios e Romanos e, no caso do povo Gregos, os quatro escolhem como segundo cartão os Jogos Olímpicos.

A escolha do segundo cartão para cada povo regista alguma diversidade. A saber: no Estudo Piloto, para os Hebreus cada professor escolhe 1 dos restantes cartões; para os Fenícios, 2 escolhem a Economia fenícia e 1 as Embarcações e talassocracia; para os Gregos e Romanos, 2 escolhem os Jogos e Parténon, e Estradas romanas e Coliseu. Convém, no entanto, lembrar que uma das professoras não conseguiu escolher apenas mais um, para estes povos. No Estudo Principal a semelhança das escolhas é ainda maior: 3 professores escolhem como segundos cartões As Movimentações dos Hebreus, as Embarcações e talassocracia fenícias e o Exército romano; 1 professor, que não é sempre o mesmo, difere dos seus colegas escolhendo os Hebreus, a Economia fenícia e os Regimes romanos.

A unanimidade encontrada nas escolhas realizadas pelos professores parece indicar uma concordância com os contributos que os programas e os manuais da disciplina destacam. A reforçar esta ideia tem ainda o facto de alguns dos professores terem hesitado aquando das

escolhas e manifestado, verbalmente, a sua dificuldade em escolher o segundo cartão. No caso dos Hebreus e Fenícios porque um lhes parecia suficiente e, no caso dos Gregos e Romanos, porque apenas dois tornava a escolha difícil.

Os dados das duas fases do estudo e referentes às escolhas feitas pelos alunos estão patentes no Gráfico 32.

Convém recordar que no Estudo Piloto foram entrevistados 27 alunos e no Estudo Principal foram entrevistados 36 alunos.

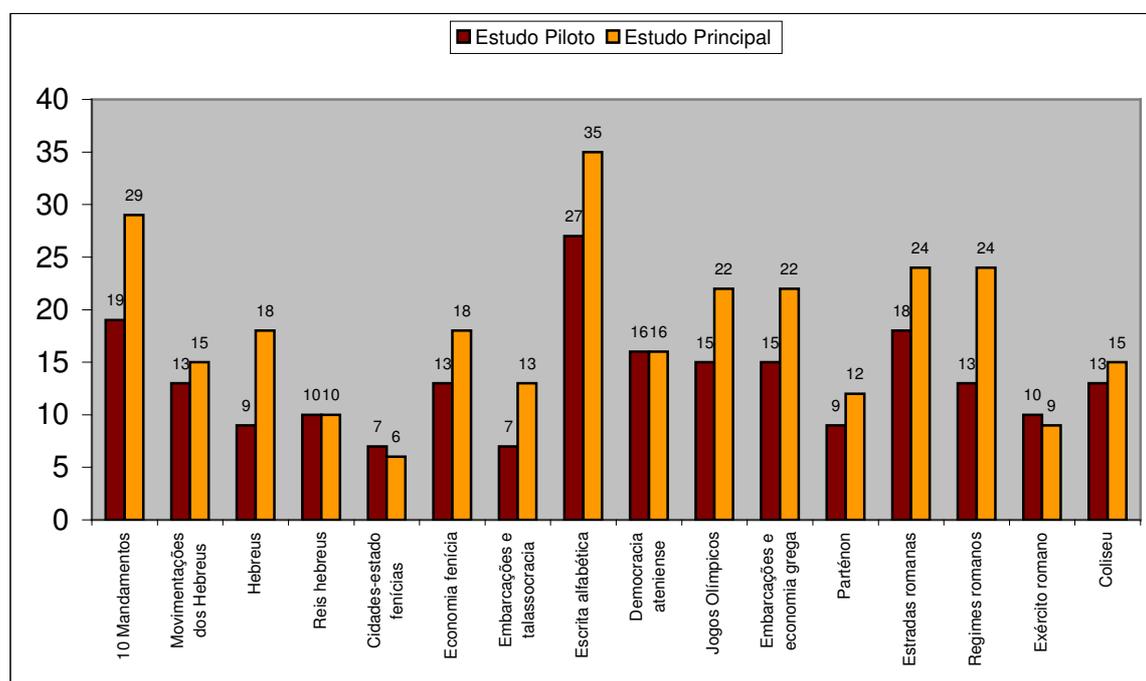


Gráfico 32 – Escolhas dos Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal

Como se pode observar pelo Gráfico 32 só há um cartão que colhe a unanimidade dos alunos no Estudo Piloto e fica muito próximo disso no Estudo Principal, é o da Escrita alfabética.

Ao contrário dos professores, os alunos dispersam as escolhas pelos cartões que lhes foram apresentados. Assim: no Estudo Piloto, em termos de percentagens, o segundo cartão mais escolhido é o dos 10 Mandamentos (70%) seguido das Estradas romanas (66,6%), da Democracia ateniense (59%) e dos Jogos Olímpicos e Embarcações gregas (55,5% cada); no Estudo Principal também o cartão dos 10 Mandamentos aparece em segundo lugar mas com uma preferência mais alargada (80,5%), seguido das Estradas romanas e Regimes romanos (66,6% cada), dos Jogos Olímpicos e Embarcações gregas (61%) e da Economia fenícia e Hebreus (50% cada).

Tanto no Estudo Piloto como no Estudo Principal há convergência na escolha de alguns cartões como se pode constatar. O cartão que apresenta uma divergência mais significativa entre as duas fases do estudo é o dos Regimes romanos que no Estudo Piloto foi escolhido por 48% e no Estudo Principal por 66,6%. À parte esta exceção, na escolha dos outros cartões, os primeiros lugares coincidem nas duas fases do estudo.

Quando confrontadas as escolhas dos alunos com as dos professores, se tomarmos como referência os 4 primeiros cartões para cada povo, constata-se que, no Estudo Piloto, há convergência total na escolha da Escrita alfabética; e a mesma escolha, mas com ocorrências bastante diversificadas, nos 10 Mandamentos e Democracia ateniense. A divergência surge com a escolha das Estradas romanas. No estudo Principal, embora muito próximo da unanimidade, a Escrita alfabética é a que mais escolhas recolhe, seguido, de longe, pelos 10 Mandamentos, Jogos e Embarcações gregas, Estradas e Regimes romanos. A divergência surge com a escolha dos cartões Embarcações gregas, que nenhum professor escolheu, e Regimes romanos que só foi escolhido por um professor.

As escolhas dos alunos parecem indicar que, mais que seguir os destaques feitos pelo professor na aula, que também parecem ter pesado alguma coisa, os alunos escolheram de acordo com os seus gostos e / ou aquilo a que atribuem mais importância. É o caso das Embarcações gregas que muitos dos professores entrevistados rejeitaram por considerarem ter pouca significância histórica por comparação com os outros contributos em presença, do mesmo povo.

Seixas num dos seus estudos (1997) alertava precisamente para esta situação ao demonstrar como pode ser falso partir do princípio que aquilo que os alunos consideram historicamente significativo ser coincidente com o que os seus professores e, por exemplo, os manuais consideram e, portanto, afirmam. Aliás este autor é muito peremptório quando afirma (1997):

Students do not swallow whole with this year's teachers and textbooks tell them is historically significant (p.22).

Quanto às dimensões dos cartões escolhidos, o Gráfico 33 permite uma comparação dos resultados do Estudo Piloto com os do estudo Principal, no que se refere aos professores.

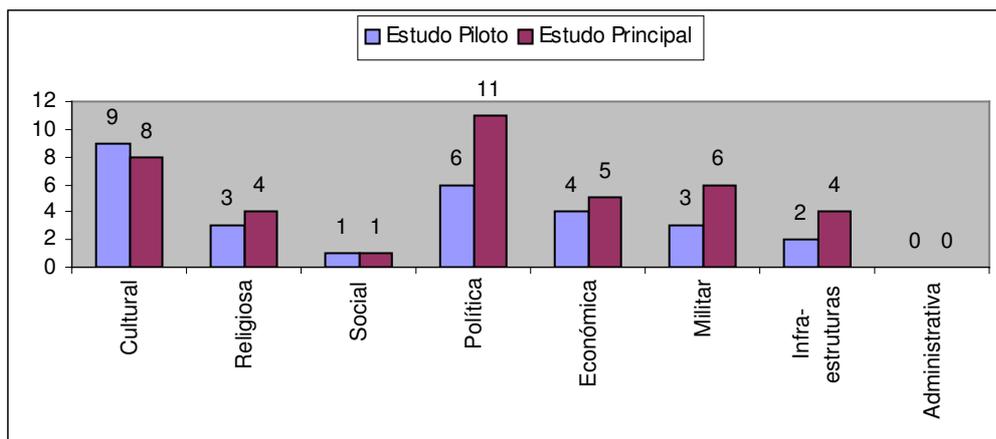


Gráfico 33 – Dimensões das escolhas dos Professores do Estudo Piloto e do Estudo Principal

Pode-se constatar pela leitura do Gráfico 33 que, se no Estudo Piloto a dimensão Cultural ocupa a 1ª posição seguido da dimensão Política, no estudo Principal há uma troca de posição passando a dimensão Política a ocupar o 1º lugar seguido da dimensão Cultural.

Contudo, conforme se pode verificar na análise⁷⁸ dos dados, não há indícios, nas duas fases do estudo, que permitam afirmar que foram as dimensões dos cartões que determinaram as escolhas realizadas pelos professores. Antes pareceram escolher os cartões que, no seu entender, têm significância histórica, no contexto da História da Antiguidade, seguindo, de muito perto, as opções programáticas da disciplina e os conteúdos dos manuais.

Os alunos, cujos dados se encontram patentes no Gráfico 34, apresentam opções com dimensões muito semelhantes.

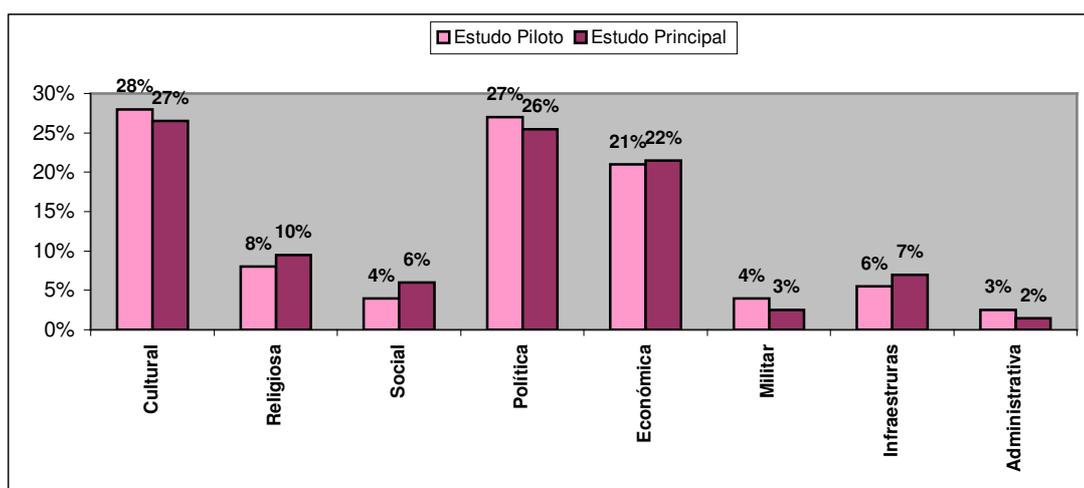


Gráfico 34 – Dimensões das escolhas dos Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal

⁷⁸ Cf. com páginas 133-134 e 173-174, na análise dos dados.

Também com os alunos as dimensões com mais ocorrências são, quer no Estudo Piloto quer no Estudo Principal, a Cultural (28% e 27%, respectivamente) seguida da Política (27% e 26%, respectivamente). Regista-se, neste caso uma divergência em relação aos professores. Quanto ao terceiro lugar, quer no caso dos alunos quer dos professores, é ocupado pela dimensão económica sendo, portanto, igual.

A análise dos dados, contudo, permitiu concluir que, com excepção para um aluno do Estudo Principal, nenhum dos alunos das duas fases do estudo parece ter levado em consideração as dimensões dos cartões. Durante as entrevistas o que ficou patente foi a escolha ser condicionada pelo conteúdo do cartão, em termos de informação escrita e icónica, ou pelo conhecimento da matéria abordada nas aulas.

A excepção surgiu com o aluno de código **E.a.8.M**⁷⁹ que, ao fazer as suas escolhas, não só teve em consideração a dimensão do cartão como, no caso da escolha dos Regimes romanos e eliminação da Democracia ateniense, o factor dimensão se revelou determinante. Afirmou ele, perante o porquê da eliminação do cartão da Democracia ateniense quando acabava de afirmar a importância da política:

Acho que é importante mas havia outros que considero mais importantes e já havia um aqui com a política (*aponta para o cartão dos regimes*). Também acho que a democracia ateniense não era completamente justa, só alguns é que podiam escolher (**E.a.8.M**).

No que se refere às atitudes face aos cartões, o Gráfico 35 confronta as atitudes dos professores das duas fases do estudo.

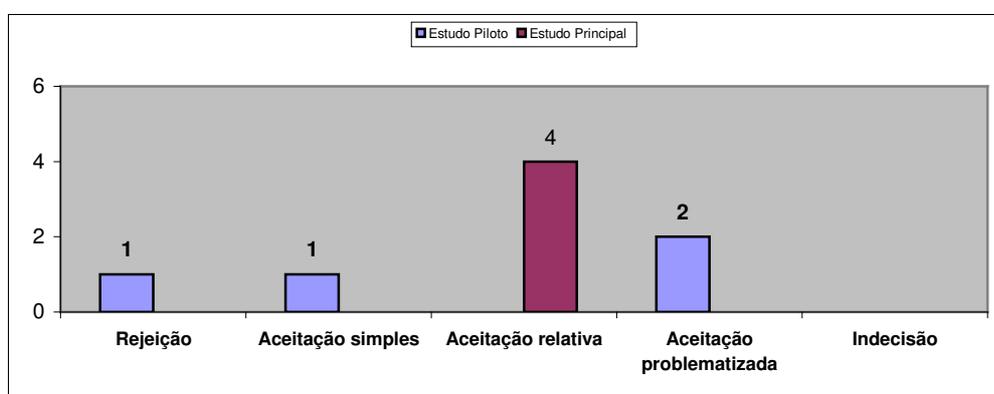


Gráfico 35 - Atitudes face aos cartões dos Professores do Estudo Piloto e do Estudo Principal

⁷⁹ Cf. com Anexo XIV

Se no Estudo Piloto dois professores evidenciam uma aceitação problematizada dos cartões e só um evidencia uma aceitação simples, no Estudo Principal todos os professores da amostra revelam uma aceitação relativa dos cartões. Quanto ao único caso de rejeição surge apenas em relação a um cartão e por parte de um docente que problematiza a aceitação dos restantes cartões.

Com excepção para dois docentes do Estudo Piloto que avaliam o conteúdo dos cartões e apontam aspectos, no seu entender, problemáticos: num dos casos em relação ao conteúdo de dois cartões fenícios (Economia fenícia e Embarcações e talassocracia) e noutra à inclusão do povo hebreu na lista dos povos apresentados, todos os outros docentes aceitam, embora de forma simples ou relativa, os cartões limitando-se a sugerir a inclusão de um ou outro aspecto de um dos povos apresentados (Gregos e Romanos) ou outros contributos de outros povos.

Aliás a atitude geral dos professores foi de admiração pelos cartões não os encarando, cinco deles, como pretexto para uma reflexão crítica em torno da selecção de contributos apresentados. Por outro lado, notou-se em alguns dos entrevistados uma atitude verbalmente expressa, em alguns casos, de “não desfazer” do trabalho apresentado pela investigadora, neste caso, a elaboração dos cartões.

No que respeita aos alunos os dados do Estudo Piloto e do Estudo Principal estão patentes no Gráfico 36.

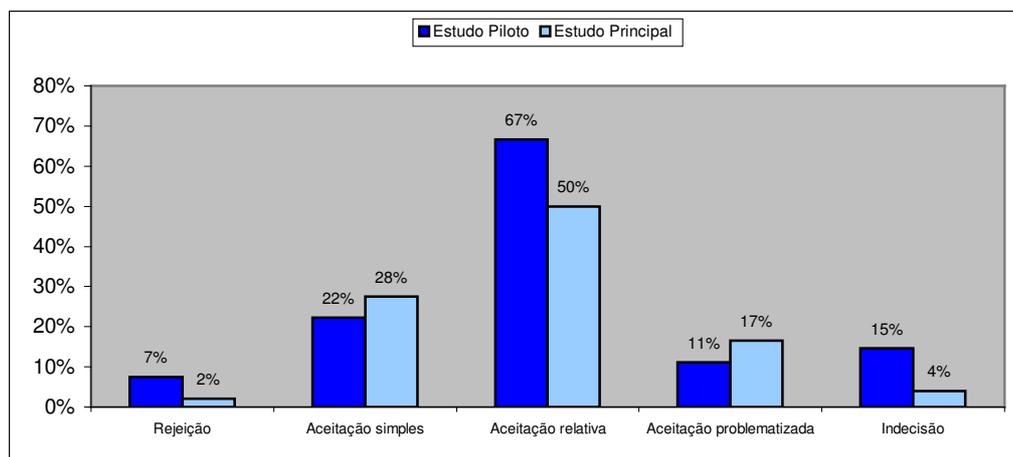


Gráfico 36 – Atitudes face aos cartões dos Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal

O Gráfico 36 permite verificar que a atitude maioritária nas duas fases do estudo é a aceitação relativa. A aceitação problematizada, que implica uma reflexão mais aprofundada sobre os contributos e / ou os conteúdos dos cartões, apresenta, apesar de tudo, uma percentagem

considerável, principalmente no Estudo Principal. De lembrar que os casos de rejeição e de indecisão aparecem apenas em relação a um ou outro cartão e em simultâneo com uma outra atitude face aos restantes cartões.

A atitude de aceitação relativa traduziu-se, sempre, pela indicação de um ou vários cartões para inclusão, e um ou outro para exclusão. Quer umas quer outras das atitudes dos alunos foram norteadas pela consideração de que não seriam importantes para a Humanidade, enquanto contributos, no caso das exclusões, ou por sentimentos pessoais em relação a qualquer aspecto do cartão.

As sugestões de inclusão, ditadas pelos gosto pessoal, referiam-se, com alguma frequência, aos Egípcios ou a aspectos da Pré-História para além de aspectos não abordados, nos cartões, de Gregos e Romanos. Estas conclusões vêm de encontro a conclusões semelhantes retiradas por Castro (2003) que constatou preferências semelhantes nos alunos que estudou.

Finalmente no que respeita às Fontes da significância, quer no Estudo Piloto quer no Estudo Principal, seis professores atribuem importância à História da Antiguidade por conter contributos que constituíram “marcos” na evolução do Homem ou por serem “incontornáveis” em termos de importância e significado. Há, contudo, uma docente do Estudo Piloto que, expressamente, afirma não atribuir tanta importância a este período da História da Humanidade.

Todos os professores indicam, explícita ou implicitamente, fontes subjectivas para a atribuição da significância histórica que atribuíram aos eventos da História da Antiguidade: o relacionamento com os professores, na universidade; os gostos e motivações pessoais. Apontaram também o auto-didactismo, a investigação pessoal desenvolvidas fora da escola na área da História da Antiguidade e necessidades profissionais, o que se considerou serem fontes objectivas da significância.

No que se refere aos alunos, o Gráfico 37 apresenta as fontes da significância para as duas fases do Estudo.

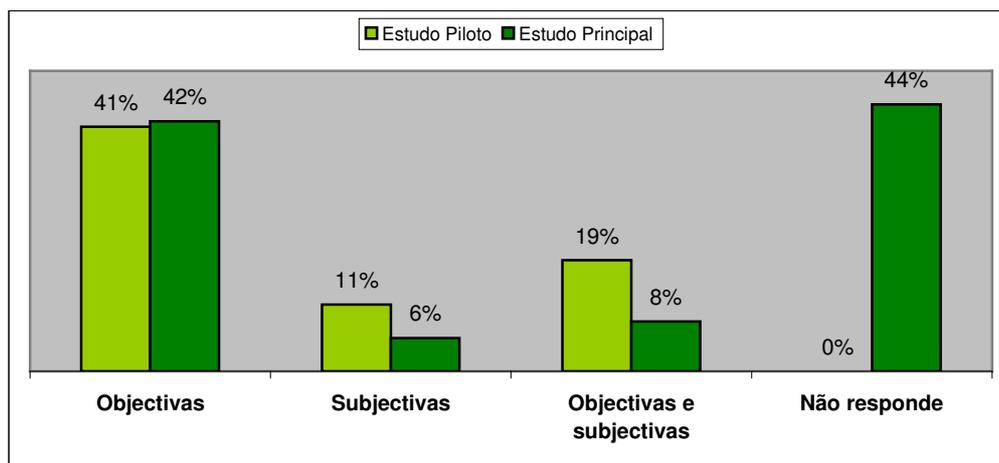


Gráfico 37 – Fontes da significância histórica para os Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal

O Gráfico 37 permite constatar que a esmagadora maioria dos alunos do Estudo Piloto ao considerar que aprendeu aspectos importantes da História da Antiguidade, implicitamente está a atribuir-lhe importância e significado. Já no Estudo Principal 44% dos alunos ao não responder à questão colocada parece indicar que não atribui importância a este período da História ou, pelo menos, não conseguiu atribuir-lhe significado a ponto de se lembrar de algum aspecto aprendido.

Contudo, dos que respondem à questão, a maioria, aponta como fontes da significância a escola (82% no Estudo Piloto e 67% no Principal) contra 11% do Estudo Piloto e 6% do estudo Principal que afirmam nada terem aprendido de importante sobre este período histórico, na escola. O Gráfico 38 permite constatar estas afirmações.

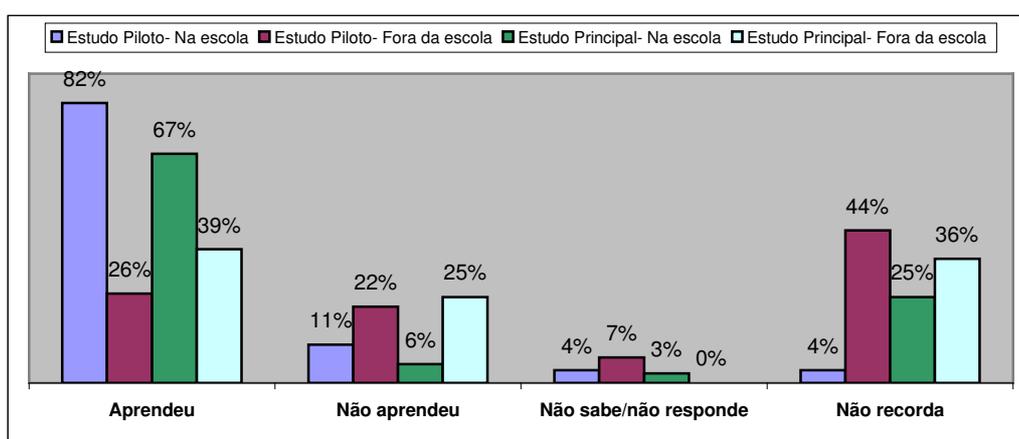


Gráfico 38 – Fontes da significância histórica para os Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal

Contudo a percentagem que nada recorda do que aprendeu na escola, no Estudo Principal, já é considerável (25%). Por outro lado, também fora da escola há alunos que aprenderam, embora sejam percentagens que representam, sensivelmente, um quarto da amostra, no caso do Estudo Piloto (26%) e um pouco mais no Estudo Principal (39%).

Quanto aos aspectos que aprenderam da História da Antiguidade e a que atribuíram importância, o Gráfico 39 apresenta esses dados.

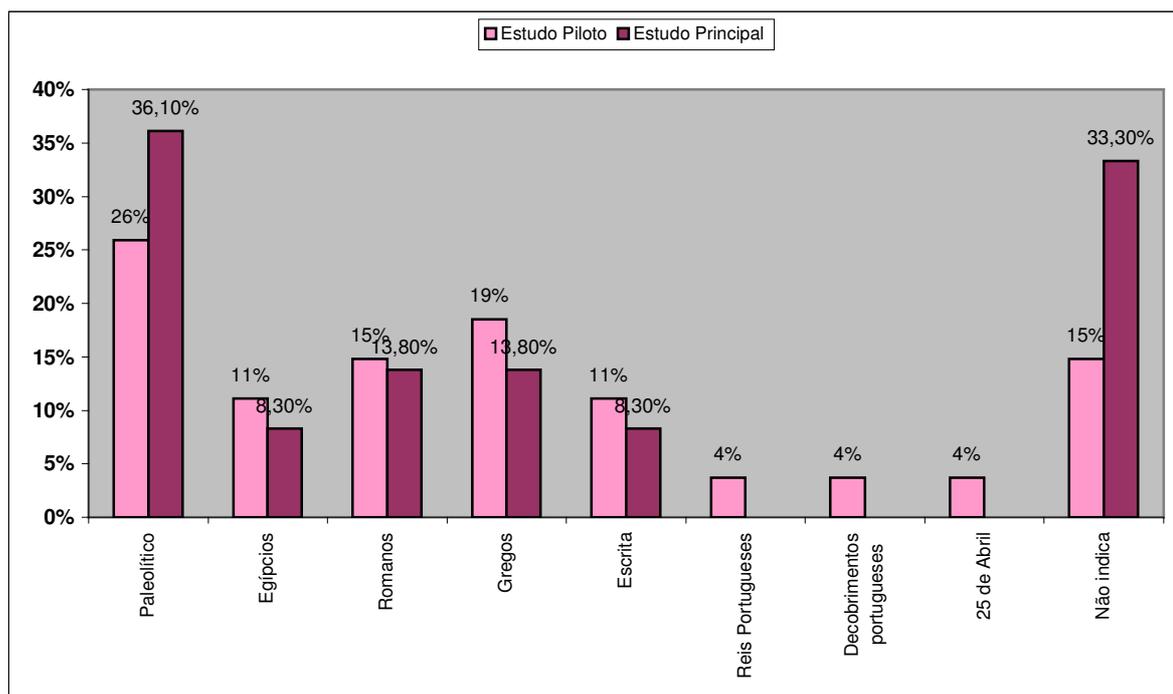


Gráfico 39 – Aspectos importantes da História da Antiguidade para os Alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal

Como a propósito dos cartões já se referiu, e outros estudos têm confirmado (Castro, 2003) aquilo que, da História da Antiguidade mais parece significar para os alunos são: o Paleolítico, os Gregos e os Romanos. Contudo também aspectos da História de Portugal, os Descobrimientos portugueses, são indicados.

Por outro lado, o facto de a maioria dos alunos indicar aspectos aprendidos sugere que a História da Antiguidade é valorizada pelos alunos. Só 14,8% do Estudo Piloto e 33,3% do Estudo Principal nada indicam desse período histórico.

1.2. Concepções de professores e de alunos – perfis de Significância

Da análise e categorização das ideias expressas por professores e alunos durante as entrevistas emergiram os perfis de significância histórica mencionados na Metodologia⁸⁰.

Esses perfis, pela forma como são apresentadas as ideias a justificar as escolhas feitas e pela argumentação apresentada para sustentar a posição adoptada, evidenciam diferentes graus de sofisticação. Assim: o perfil A corresponde a um pensamento em que não há, no discurso dos entrevistados, uma referência, implícita ou explícita, à atribuição de significância histórica. O contributo é visto em termos do significado que tem no quotidiano do entrevistado; o Perfil B corresponde a um pensamento que analisa os eventos históricos de *per se* sem os contextualizar ou relacionar com outros, pelo que constitui uma significância única e intrínseca. O sujeito atribui-lhes importância como se essa importância fosse fixa; o Perfil C abarca pensamentos de diferentes níveis de desenvolvimento pois os eventos históricos já são contextualizados, mas de forma fixa, e ao nível das relações causais que é possível estabelecer com eles, quer a longo, médio ou curto prazo, ou numa combinação dos dois inclusivamente, por comparação com o presente. Os alunos e professores, neste perfil, fazem uma análise da importância do contributo histórico em termos de consequências que é possível reportar-lhe, em maior ou menor quantidade e muito ou pouco tempo. Aparecem, neste perfil referências implícitas e / ou explícitas que sugerem os critérios de Partington (ibid.), principalmente entre os alunos, como a quantidade de pessoas que afectou, se ainda hoje existe e é usado / referido, se afectou muito, ou não, o presente. Como as respostas dos entrevistados, neste perfil, variaram muito, quer em profundidade de reflexão quer em qualidade de argumentação, articulados com os dois tipos de significância indicados, foram considerados diversos padrões de resposta que procuram exprimir uma variedade dentro do perfil; o Perfil D apresenta características do C mas o pensamento que ele abarca apresenta a atribuição de mais tipos de significância histórica (simbólica e padrão). Também neste perfil surgiram gradações de pensamento que levaram, em nome de uma maior clareza e definição, à consideração de padrões variados de respostas. Assim os professores e alunos que convocaram, para além de uma significância causal, os efeitos psicológicos ou a importância que os eventos assumiram em termos de “viragem” de um contexto foram considerados em padrões de resposta mais sofisticados; finalmente, o Perfil E corresponde a um pensamento que, ao explicar o porquê das escolhas que fez, tem em conta, implícita ou explicitamente, a longa e a média duração em que se inscrevem os

⁸⁰ Cf. com Quadros 12 e 13, na Metodologia .

eventos históricos, os factores contributivos e decisivos que ajudam a explicá-los, perspectivam e discutem, relativizando, a importância dos eventos por relação com outros, no passado e / ou no presente, atribuindo um ou mais tipos de significância histórica.

Da análise dos dados resultou, portanto, a seguinte distribuição de perfis pelos entrevistados, professores e alunos, e patente no Gráfico 40.

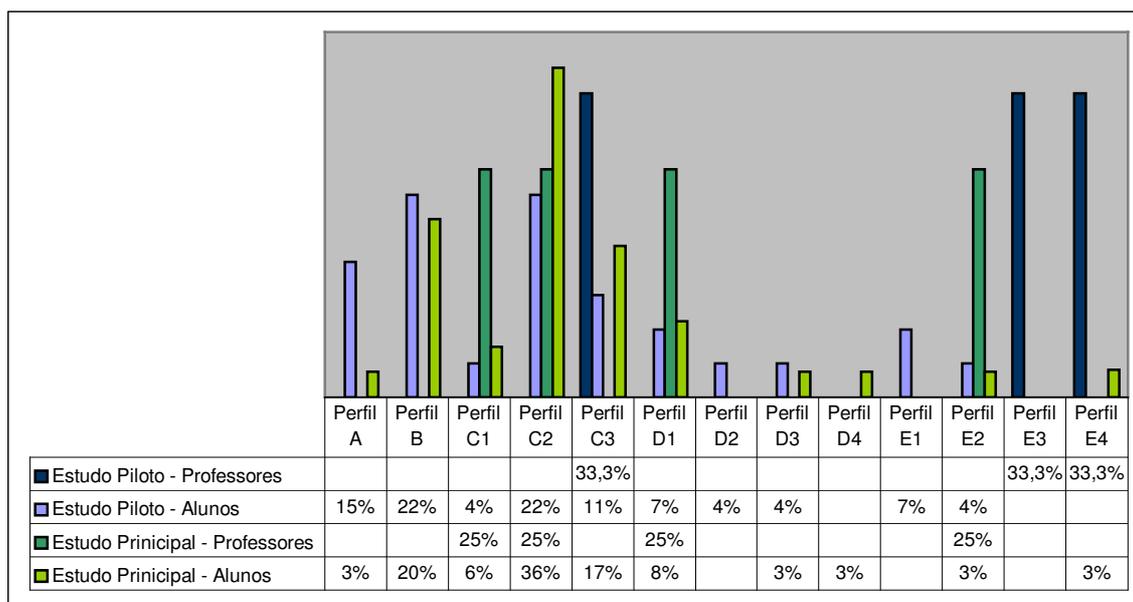


Gráfico 40 – Perfis de Significância histórica de Professores e Alunos

Uma primeira leitura do Gráfico permite concluir que embora haja alunos em todos os perfis de significância essa distribuição não é uniforme e equilibrada, nem igual nas duas fases do estudo. Por outro lado não há professores em perfis A e B. De salientar que, pese embora a percentagem que aparece para os professores, dada a dimensão da amostra (N=7 sendo no Estudo Piloto=3 e no Estudo Principal=4) os 33,3% e os 25%, respectivamente, no Estudo Piloto e no Estudo Principal, correspondem a apenas um professor, cada.

Assim, não havendo perfis A e B, os considerados menos elaborados, nos professores, no Estudo Piloto os três docentes distribuem-se, um pelo perfil C, padrão de resposta C3 e os outros dois pelo perfil E embora com pequenas *nuances* de pensamento, a nível do grau de reflexão e de abordagem multiperspectivada, que levaram a considerar um no padrão de resposta E3, significância contextual variável emergente, causal e simbólica; e o outro no padrão E4, significância contextual, variável emergente, causal, padrão e simbólica. No estudo Principal, dois professores

evidenciam pensamentos correspondentes ao perfil C, padrões C1 e C2; um professor evidenciou um pensamento correspondente os perfil D, padrão D1; e um outro, pensamento correspondente ao perfil E, padrão E2.

Por seu lado os alunos apresentam concepções que abarcam todos os perfis e todos os padrões de resposta, embora não distribuídos de forma uniforme nem igual, nas duas fases do estudo.

No Estudo Piloto, em percentagens iguais (22%), a maioria dos alunos enquadra-se nos perfis B e C2. Logo a seguir, em termos de grandeza, surge o perfil A a abarcar 15% da amostra desta fase e o padrão de resposta C3 com 11%. As restantes percentagens correspondem, no caso dos 4%, a apenas 1 aluno e, no caso dos 7%, a dois alunos. Há que salientar que uma percentagem considerável dos alunos (37% em A e B) sugere um pensamento em que, ou não há qualquer referência a significância histórica, sendo os eventos vistos pelo prisma dos interesses pessoais no quotidiano, ou os eventos e processos históricos são analisados de *per si*, à luz do seu significado histórico intrínseco num tipo de significância única e intrínseca. Contudo 33% dos alunos (C2 e C3) já contextualizam os eventos históricos e tentam analisá-los em termos causais numa atribuição de significância contextual, de tipo fixo, com a atribuição de um ou dois tipos de significância. Há 4 alunos (14,8%) que exibem ideias correspondentes ao perfil D e 3 alunos (11,1%) que apresentam respostas no perfil E.

No Estudo Principal há variação na distribuição dos perfis. Assim, não aparecem alunos a apresentar ideias correspondentes a padrões de resposta D2, E1 e E3 como tinha acontecido no Estudo Piloto. Embora, nessa fase do estudo, também não tenha surgido nenhuma entrevista de aluno que configurasse um padrão de resposta D4, que depois surge no Estudo Principal. Por outro lado, a maioria dos alunos (59%) concentra-se agora nos padrões C1, C2 e C3 que corresponde a uma atribuição de significância ainda fixa, mas já contextualizada e vista em termos de causalidades, em relação com o presente, em alguns casos. Só 23% dos alunos estão nos perfis A e B, sendo o perfil A, nesta fase, correspondente a apenas 1 aluno.

Se se comparar as distribuições de perfis, nas duas fases do estudo, os resultados do Estudo Principal indicam que, nessa fase, mais alunos se enquadram num “nível médio” de significância. Contudo, e tendo em conta que o perfil E corresponde a um pensamento mais sofisticado, a nível da cognição histórica, no Estudo Piloto apareceram 3 alunos com este perfil numa amostra de 27 (11,1%), enquanto que no Estudo Principal só apareceram 2 em 36 alunos (5,5%), apesar das concepções correspondentes a uma significância histórica mais pessoal,

relativizada, multiperspectivada e variável surgirem no aluno de código **E.a.8.M**, ou seja, no Estudo Principal.

Convém esclarecer que, apesar dos perfis e padrões de resposta terem sido estabelecidos a partir da análise das respostas, as variações e profundidade de pensamento, dentro de cada perfil e de cada padrão de resposta, são assinaláveis.

Na início da investigação foi definida uma questão subsidiária da questão principal que consistia em: “Que associações existem entre as concepções apresentadas por professores e por alunos, no âmbito da significância histórica ?”

Para se tentar responder a esta questão convém ter em conta os dados constantes do Quadro 26.

Quadro 26 – Perfis de significância histórica de professores e seus alunos

		Perfil A	Perfil B	Perfil C1	Perfil C2	Perfil C3	Perfil D1	Perfil D2	Perfil D3	Perfil D4	Perfil E1	Perfil E2	Perfil E3	Perfil E4
Escola A	Professor a P.1.F												1	
	Alunos	1	2	1	2		1				1	1		
Escola B	Professor P.2.M													1
	Alunos	3	2		3	1								
Escola C	Professor a P.3.F					1								
	Alunos		2		1	2	1	1	1		1			
Escola D	Professor P.4.M											1		
	Alunos		4	2	3									
Escola E	Professor a P.5.F			1										
	Alunos		1		4	2				1				1
	Professor a P.6.F				1									
	Alunos		1		3	3			1			1		
Escola F	Professor P.7.M						1							
	Alunos	1	1		3	1	3							

A observação atenta do Quadro 26 permite verificar que num dos casos não há qualquer associação entre o perfil de significância histórica do professor da escola B (de subúrbios) e os seus alunos. Ele apresenta uma significância variável, contextualizada, relativizada e multiperspectivada

enquanto que a maioria dos seus alunos (5 em 9) se situa ou no perfil A, ausência de significância histórica ou no perfil B, significância única e intrínseca. Quatro dos seus alunos vão um pouco mais longe ao exibirem ideias correspondentes a uma significância contextual fixa, causal. Por outro lado, sendo o professor com o pensamento mais sofisticado da amostra é também o que mais alunos apresenta nos perfis A e B. Poder-se-á, portanto, colocar a hipótese de que não há qualquer associação entre concepções de significância de professores e dos seus alunos ?

Antes de se procurar avançar com uma resposta, convém discutir outros exemplos:

- A professora **A.P.1.F**, com um padrão de resposta bastante sofisticado (E3) e exibindo uma argumentação indiciadora de uma reflexão assente na análise crítica da realidade histórica, tem alunos que exibem concepções de significância de nível e tipo bastante variado e distribuído por quase todo o espectro dos perfis. Assim, os 9 alunos entrevistados abarcam os 5 perfis e 7 padrões de resposta;
- A professora **E.P.5.F**, com um padrão de resposta C1, correspondente a concepções de significância contextualizada fixa, emergente, tem 8 alunos que vão para além disso e exibem concepções de significância contextualizada fixa, mas com atribuição de significância causal (6 alunos em 9). Por outro lado, é com esta professora que surge o único aluno a exibir as concepções de significância mais sofisticadas (E4) de entre a amostra dos alunos;
- O professor **F.P.7.M**, com um padrão de resposta D1, apresenta, por seu lado, um cenário ainda diferente dos anteriormente descritos, ou seja, a maioria dos seus alunos (7 alunos) distribuiu-se pelos padrões de resposta C2 (3 alunos), C3 (1 aluno) e D1 (3 alunos). Contudo só 2 alunos expressaram concepções correspondentes a perfil A (1 aluno) e perfil (B) e nenhum aluno expressou ideias coincidentes com o perfil E;
- Finalmente, o professor **D.P.4.M**, com um padrão de resposta E2 apresenta um cenário semelhante ao professor **B.P.2.M** e a professora **E1.P.6.F**, apesar de algumas diferenças, aproxima-se da situação da professora **E.P.5.F**.

Que resposta dar à questão colocada ? Se nos casos dos professores **A.P.1.F** e **F.P.7.M** parece haver indícios de haver algum tipo de associação entre as concepções de professores sobre significância histórica de eventos da História da Antiguidade e as concepções dos seus alunos sobre o mesmo período histórico, os casos dos professores **B.P.2.M** e **D.P.4.M** parecem indicar precisamente o contrário, que não há qualquer tipo de associação entre as concepções do professor

e dos seus alunos. Contudo, a situação das professoras **C.P.3.F**, **E.P.5.F** e **E1.P.6.F** parecem indiciar uma influência extra-escolar nas concepções de significância histórica destes alunos⁸¹, embora o cruzamento destes dados com os relacionados com as fontes da significância contradigam esta afirmação, já que os alunos, maioritariamente, afirmam ter aprendido História da Antiguidade na escola⁸².

Os resultados parecem indicar que as três hipóteses podem ocorrer.

2. Perfis de Significância dos alunos e níveis de aproveitamento

Assumiu-se, a priori, ao levantar as questões de investigação, a hipótese de que o aproveitamento poderia condicionar as concepções dos alunos sobre significância histórica. Assim, de acordo com essa hipótese os alunos com nível 2 de aproveitamento expressariam ideias correspondentes aos perfis A ou B e os alunos de níveis 4 e 5 apresentariam ideias correspondentes aos perfis D e E, ficam-se os alunos de nível 3 pelo perfil C. Os resultados, expressos nos Quadros 27 e 28, respectivamente, referentes aos alunos do Estudo Piloto e do Estudo Principal, não vão, no entanto, no sentido de confirmar a hipótese levantada.

Quadro 27 – Perfis de significância histórica e níveis de aproveitamento dos alunos do Estudo Piloto

Perfil \ Nível	Perfil A	Perfil B	Perfil C1	Perfil C2	Perfil C3	Perfil D1	Perfil D2	Perfil D3	Perfil D4	Perfil E1	Perfil E2	Perfil E3	Perfil E4
nível 2	2	2		4			1						
nível 3	2	2	1		1	1		1		1			
nível 4 ou 5		2		2	2	1				1	1		

Por um lado, no Estudo Piloto, os alunos de nível 2 expressam ideias correspondentes aos padrões de resposta C2 e D2, respectivamente, 4 e 1 alunos, enquanto que 4 alunos de nível 3 se ficam pelos perfis A e B, 2 de cada. Mas um outro aluno deste nível de aproveitamento apresenta concepções de padrão de resposta E1. Quanto aos alunos de nível 4 e 5, dois deles não vão além

⁸¹ Estes indícios são confirmados pelos estudos de Cercadillo (2000) e Monsanto (2004).

⁸² Dados confirmados pelo estudo de Pais (1999)

do perfil B, ou seja de uma abordagem intrínseca e única do evento histórico, sem qualquer consideração por outra origem de importância apesar de outros 2 alunos, deste nível de aproveitamento, que evidenciem ideias correspondentes aos padrões de resposta E1 e E2.

Por outro, no Estudo Principal, cujos dados se encontram patentes no Quadro 31 esta tendência é ainda mais clara, ou seja 5 alunos de nível 2 estão nos padrões C2 (2 alunos) e C3 (2 alunos) o que fez com que a maioria (58,3%) destes alunos ultrapasse aquilo que se poderia, eventualmente, esperar deles, em função do seu aproveitamento.

Quadro 28 – Perfis de significância histórica e níveis de aproveitamento dos alunos do Estudo Principal

Perfil \ Nível	Perfil A	Perfil B	Perfil C1	Perfil C2	Perfil C3	Perfil D1	Perfil D2	Perfil D3	Perfil D4	Perfil E1	Perfil E2	Perfil E3	Perfil E4
nível 2	1	4		5	2								
nível 3		2	1	5	2			1			1		
nível 4 ou 5		1	1	3	2	3			1				1

Para além disso, uma parte considerável dos alunos de nível 4 e 5 (41,6%) situa-se em padrões de resposta “média”, ou seja C1, C2 e C3, e há mesmo 1 aluno que se fica pelo perfil B, embora também surjam 4 alunos nos perfis D e 1 no E.

Pode-se, portanto, afirmar que o nível de aproveitamento não parece ter um peso decisivo no tipo de concepções sobre significância histórica que os alunos evidenciam, neste estudo, embora se possa, igualmente, considerar haver uma certa “tendência” para níveis de aproveitamento de 4 ou 5 não apresentarem perfis A e / ou B.

Independentemente do aproveitamento dos alunos, o que os dados indicam é que a maioria dos alunos (37% no Estudo Piloto e 58% no Estudo Principal) evidencia concepções de significância histórica correspondentes ao perfil C.

3. Perfis de Significância dos alunos *versus* sexo, idade e escola de pertença dos alunos

Outra hipótese levantada no início desta investigação foi questionar se o sexo, a idade e a escola de pertença poderiam constituir-se como variáveis moderadoras aquando da atribuição de significância histórica a eventos da História da Antiguidade, por parte dos alunos. Assim a assumpção mais banalizada, entre professores do ensino básico e confirmada por algumas investigações (Seixas, 1994; Levstik, 2000; Barton & Levstik, 2001; Monsanto, 2004) de que rapazes e raparigas têm interesses e abordagens diferentes da realidade parecia, aqui, fazer sentido.

Os resultados estão expressos nos Quadros 29 e 30 referentes à distribuição de perfis de significância por sexo nas duas fases do estudo.

Quadro 29 – Distribuição de Perfis de significância histórica por sexo, no Estudo Piloto

Perfil \ Nível	Perfil A	Perfil B	Perfil C1	Perfil C2	Perfil C3	Perfil D1	Perfil D2	Perfil D3	Perfil D4	Perfil E1	Perfil E2	Perfil E3	Perfil E4
Sexo Masculino	2	2		3	1	1	1				1		
Sexo Feminino	2	4	1	3	2	1		1		2			

Os resultados indicam o seguinte:

- No estudo Piloto surgem 4 rapazes e 6 raparigas nos perfis A e B. Contudo os números podem ser enganadores pois o cálculo da percentagem indica que essa distribuição, por sexos, é praticamente idêntica uma vez que nos rapazes são 36% da amostra e nas raparigas são 37,5 %. Por outro lado se há 1 rapaz no perfil E, mais sofisticado, (9%) também aparecem 2 raparigas (12,5%) no mesmo perfil, embora em padrão de resposta diferente.
- No Estudo Principal as semelhanças não são tão claras, conforme se pode observar no Quadro 30.

Quadro 30 – Distribuição de Perfis de significância histórica por sexo, no Estudo Principal

Nível \ Perfil	Perfil													
	Perfil A	Perfil B	Perfil C1	Perfil C2	Perfil C3	Perfil D1	Perfil D2	Perfil D3	Perfil D4	Perfil E1	Perfil E2	Perfil E3	Perfil E4	
Sexo Masculino		5	1	6	3	2		1	1					1
Sexo Feminino	1	2	1	7	3	1					1			

Assim, no Estudo Principal surgem 10 rapazes e 10 raparigas no perfil C. Contudo, em termos de percentagens, a diferença já é assinalável porquanto representa 30% da amostra dos rapazes e 43,7% da amostra das raparigas. Por outro lado, 4 alunos (20%) apresentaram concepções de significância histórica correspondentes ao perfil D e só 1 rapariga (6,25%) apresentou o mesmo perfil. Nos perfis A e B a situação repete-se, ou seja 5 rapazes (25%) apresentam ideias correspondentes ao perfil B e só 2 raparigas (12,5%) se apresentam no mesmo perfil.

Em suma, o sexo parece ser uma variável moderadora da atribuição de significância histórica, por parte dos alunos. Contudo, não há diferenças suficientemente visíveis que permitam afirmar que essa variável tem peso na construção de concepções sobre atribuição de significância histórica, por parte dos alunos participantes deste estudo.

Quanto ao factor idade colocou-se, também, a hipótese de poder constituir uma variável moderadora da atribuição de significância histórica. Esta hipótese foi, em boa parte, suscitada pelas conclusões de Cercadillo (2000) sobre o factor idade e sua relação com o nível de progressão demonstrado pelos alunos participantes do seu estudo. Pretendeu-se, por isso, averiguar se no presente estudo essas conclusões eram ou não confirmadas pelos dados.

O Gráfico 41 apresenta os dados referentes a essa relação, no Estudo Piloto.

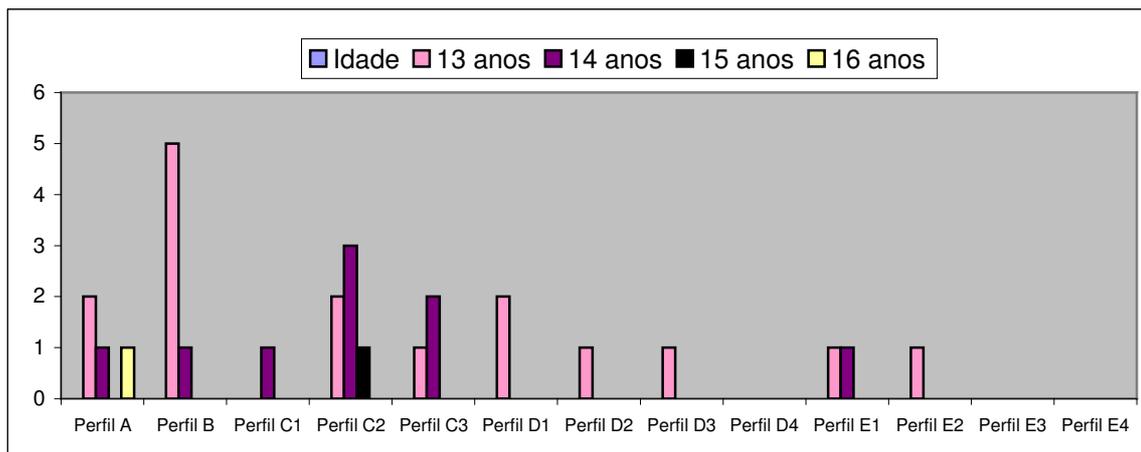


Gráfico 41 – Distribuição de Perfis de significância histórica por idades, no Estudo Principal

A observação do Gráfico permite constatar que a idade não parece ter tido influência sobre o nível de sofisticação atingido pelos alunos na atribuição de significância histórica uma vez que em padrões já com bastante sofisticação e que envolveram reflexão e abordagem multiperspectivada dos eventos históricos, como são todos os do perfil E, surgem 2 alunos de 13 e 14 anos no padrão E1 e, no padrão seguinte, que é ainda um pouco mais complexo, outro aluno de 13 anos. Por outro lado, o aluno de 15 anos situa-se num padrão de resposta médio (C2) a par com 2 colegas seus de 13 anos e 3 de 14 anos. O único aluno de 16 anos está entre os 4 alunos que se ficaram pelo perfil mais linear de abordagem da significância histórica, o A.

Quanto aos dados do Estudo Principal sobre este factor são apresentados no Gráfico 42.

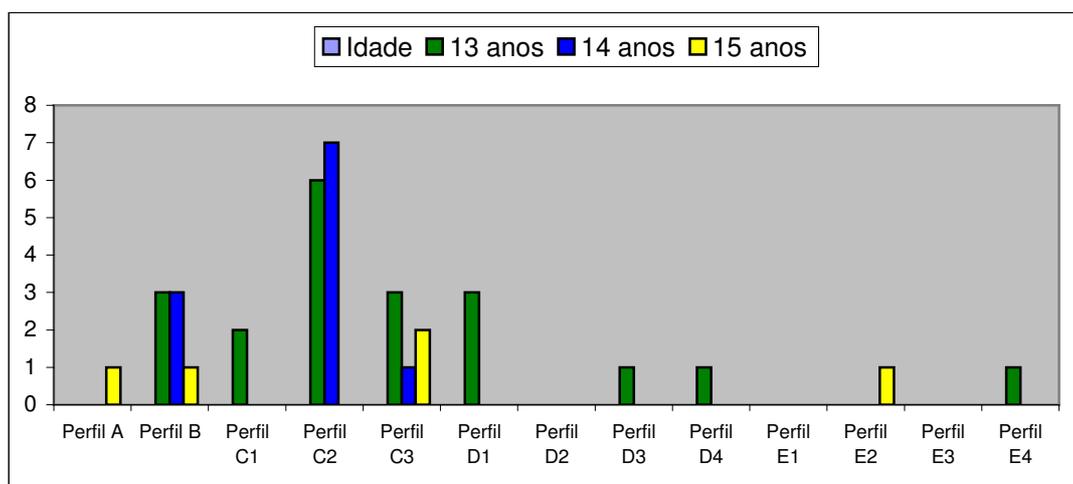


Gráfico 42 – Distribuição de Perfis de significância histórica por sexos, nos do Estudo Principal

Nesta fase do estudo, os resultados ainda aparecem com mais variância, porquanto surge um aluno de 15 anos no padrão de resposta E2, mas também aparecem outros dois nos perfis A e B. Por outro lado, o aluno que, em todo o estudo, apresenta o nível de ideias mais sofisticado em termos de abordagem variável, multiperspectivada, relativizada e pessoal da significância histórica das situações apresentadas à escolha, só tem 13 anos.

Portanto, ao contrário dos alunos cujas ideias foram exploradas e analisadas por Cercadillo (2000), a idade dos alunos participantes deste estudo – numa amostra muito reduzida e inquirida por entrevista - não parece ter pesado na atribuição de significância histórica.

Finalmente, sobre a hipótese levantada acerca da possibilidade de, também, a escola de pertença se constituir como variável moderadora da atribuição de significância histórica, os dados apresentados no Quadro 31 permitem tirar algumas ilações.

Quadro 31 – Distribuição de Perfis de significância por escolas de pertença no Estudo Piloto

Perfil \ Escola	Perfil A	Perfil B	Perfil C1	Perfil C2	Perfil C3	Perfil D1	Perfil D2	Perfil D3	Perfil D4	Perfil E1	Perfil E2	Perfil E3	Perfil E4
Escola A	1	2	1	2		1				1	1		
Escola B	3	2		3	1								
Escola C		2		1	2	1	1	1		1			

Os dados do Estudo Piloto mostram que é na escola B, uma escola de subúrbios, que uma percentagem maior de alunos se concentra nos perfis A e C e nenhum aluno desta escola, a participar neste estudo, foi para além do perfil C. Contudo, estes dados só por si podem não responder à questão colocada porquanto poder-se-ia atribuir ao trabalho do professor tal distribuição. No entanto, ao cruzarmos com os dados referentes aos professores e constantes do Quadro 26 verificamos que o perfil que o professor atinge é o mais sofisticado de todos os perfis que emergiram. É de crer que com tal nível de pensamento os alunos seriam capazes de ir mais longe no seu nível de reflexão e sofisticação.

As outras duas escolas, urbanas, apresentam uma dispersão dos alunos por quase todos os padrões de resposta. Contudo, como já se referiu aquando da discussão da possível associação entre perfis de professores e de alunos, no caso da escola C, há 4 alunos que apresentam perfis aparentemente com mais sofisticação do que a professora.

Será então que a escola de pertença pode desempenhar algum papel no nível das ideias de significância histórica apresentado pelos alunos desta escola ?

Antes de avançar com uma resposta, provisória e necessariamente limitada pelo contexto investigativo do presente estudo, atente-se nos dados do Estudo Principal apresentados no Quadro 32

Quadro 32 – Distribuição de Perfis de significância por escolas de pertença no Estudo Principal

Perfil \ Escola	Perfil A	Perfil B	Perfil C1	Perfil C2	Perfil C3	Perfil D1	Perfil D2	Perfil D3	Perfil D4	Perfil E1	Perfil E2	Perfil E3	Perfil E4
Escola D		4	2	3									
Escola E		2	7	5				1	1		1		1
Escola F	1	1		3	1	3							

No Estudo Principal, os alunos da escola D, uma escola de subúrbios, também se concentram nos padrões de resposta B, C1 e C2, não havendo nenhum que vá mais longe em termos de profundidade e sofisticação na atribuição de significância, ou seja a maioria (44,4%) dos alunos mostram um perfil B. Contudo o seu professor apresenta concepções correspondentes ao padrão de resposta E2. Por outro lado, a escola F, urbana, também não tem nenhum aluno a ir para além do padrão D1, no que são acompanhados pelo seu professor.

Para estes resultados poderão ter contribuído as vivências extra-escolares, e o ambiente sócio-cultural da família e as características individuais dos alunos. No entanto, em ambos os casos de concentração de alunos em perfis mais lineares, trata-se de escolas de subúrbios e nos outros dois casos apresentados, escolas C e F, trata-se de escolas de centro de cidade.

Reconhecendo a escassez de dados para dar uma resposta clara e decisiva à hipótese levantada, pode no entanto avançar-se com o seguinte: parece haver indícios de que também a escola parece desempenhar o seu papel no nível de sofisticação de ideias de significância apresentado pelos seus alunos. Até que ponto vai esse papel, só investigações em que se tentassem controlar as variáveis do tipo de ensino praticado pelo professor e o ambiente sócio-cultural da família dos alunos, permitiria tirar, talvez, conclusões mais claras sobre esta hipótese.

CAPÍTULO VI - REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo, em jeito de conclusões provisórias, proceder-se-á a uma recapitulação do enquadramento teórico deste estudo bem como do problema e questões de investigação inicialmente levantadas (1); reflectindo sobre os resultados obtidos com a análise dos dados empíricos do estudo procurar-se-á responder às questões de investigação (2); articular-se-ão essas reflexões com eventuais implicações para a Cognição histórica (3); apresentar-se-ão as limitações do estudo (4); e, a encerrar, levantar-se-ão algumas questões para futuras investigações (5).

1. Enquadramento teórico, problema e questões de investigação

Para este estudo definiram-se à partida os seus limites investigativos. Considerou-se que, dado o tema escolhido, fazia todo o sentido proceder, ao longo dos capítulos dedicados à revisão de literatura, ao enquadramento epistemológico e à sua articulação com a área da cognição histórica na qual se insere o estudo do conceito de significância histórica.

Assim, em termos epistemológicos o conceito referido articula-se com a forma como se aborda o conhecimento histórico, pelo que se julgou conveniente esclarecer qual a posição assumida nesta investigação face a essa temática.

Partiu-se de uma perspectiva da História na linha do estruturismo, de narrativa aberta, multiperspectivada, que aceita e integra, por um lado, a necessidade de estudar, para compreender, a perspectiva do Outro; e, por outro, aceita a complexidade deste saber mediatizado pelas fontes, o que não lhe retira validade e cientificidade, sendo particular e diferente, é certo. Em simultâneo, partiu-se da premissa de que o conhecimento histórico se estrutura de uma forma específica e que detém um corpo conceptual próprio, exigindo ambos o domínio de determinadas técnicas e competências (Muñoz, 1995). Por outro lado, os eventos do passado, que constituem o seu objecto de estudo, não são passíveis de ser repetidos, mas inter-relacionam-se no tempo, com o contexto e outros eventos de forma complexa e exigem, na sua compreensão por parte do historiador, uma abordagem multicausal, empática, de valorização das intenções e de relação entre segmentos temporais. Assim, assumiu-se neste estudo um conhecimento histórico de

natureza realista, descritivo-explicativo, de interpretação aberta e multiperspectivada, sujeito a refutação mas resultante da aplicação de critérios metodológicos partilhados pelos historiadores.

Considerou-se, de seguida, que este conhecimento na forma como é abordado no ensino tem subjacente uma determinada utilização da História e do conhecimento que proporciona, pelo que se focalizou a problematização das funções que ambos podem e desempenham nas sociedades actuais, na ópticas de vários pensadores / investigadores.

Assim, de acordo com vários investigadores citados, estuda-se a História para compreender as sociedades contemporâneas e perceber como é que se tornaram naquilo que são, actualmente. Mas também se estuda esta área do saber porque os métodos a que recorre quando realiza as suas pesquisas, quando transpostos para o ensino, fornecem ferramentas cognitivas e desenvolvem processos mentais que promovem o pensamento autónomo, crítico e que constituem a base de uma postura social, consciente, empenhada no bem comum, tolerante e aberta à diversidade.

Além da exploração da área epistemológica com a qual o conceito de significância histórica pode ser articulado, discutiu-se o enquadramento desta investigação em termos de cognição histórica.

Neste nível, o conceito aqui em estudo, integra-se num dos pilares que alicerçam a construção significativa do conhecimento histórico: os conceitos estruturais ou de segunda ordem.

Procedeu-se, por consequência, a uma reflexão sobre o referido conceito por forma a, também neste caso, se definir a posição assumida neste estudo face às diferentes abordagens de que pode ser alvo. Assim, após o levantamento das reflexões de alguns autores que se considerou terem dado contributos mais relevantes nesta área, assume-se, nesta investigação, um conceito de Significância histórica pluri-dimensional considerado nas suas múltiplas dimensões: uma dimensão primeira, básica e intrínseca, respeitante aos eventos analisados de *per si*, mas também outras dimensões como a multicultural e a que advém da abordagem, ao nível da interpretação, do conhecimento histórico. Considerou-se, por isso, uma significância histórica que, no seu nível mais sofisticado e abrangente, é contextualizada, relativizada e multi-perspectivada pois varia em função quer dos contextos, quer das perspectivas de análise, quer mesmo do sujeito que a atribui.

A revisão de literatura efectuada sobre a investigação já realizada sobre significância histórica, sem pretender ser exaustiva, possibilitou a definição do “caminho” investigativo a seguir bem como os instrumentos a utilizar e os modelos de que partir.

Decidiu-se que se pretendiam explorar as concepções de professores e seus alunos, na linha da investigação sobre significância seguida pelos autores norte-americanos, mas partindo do modelo teórico proposto por Cercadillo (2000) e recorrendo a instrumentos do tipo dos utilizados por Barton (1999, 2003); Barton & Levstik (1998 e 2001), Levstik (1998 e 2000) e Phillips (2002). Na análise dos dados foram depois considerados os contributos de Partington (1980) e de Barca (2000).

Por outro lado, esta investigação foi suscitada por algumas reflexões que iam no sentido de procurar perceber:

- Até que ponto a forma como os professores abordam o conhecimento histórico pode condicionar o uso que os seus alunos fazem de mesmo;
- Que critérios utilizam os professores e os alunos para fazer escolha de eventos históricos e com isso atribuir-lhes significância histórica.

Delimitou-se, em consequência dessas reflexões, o problema que consistia em explorar o que pensam os jovens e os seus professores de História acerca da significância histórica de temas da disciplina, no 7º ano de escolaridade. Para isso, definida a questão central da investigação: “A - Que significância atribuem professores e alunos a conceitos e eventos no contexto da História da Antiguidade ?” no sentido de clarificar a questão principal, procurou-se questionar:

- A.1. Que associações existem entre as concepções apresentadas por professores e por alunos, no âmbito da significância histórica ?
- A.2. Há alguma relação entre os níveis de aproveitamento dos alunos e as suas ideias sobre significância histórica ?
- A.3. O sexo, a idade e a pertença a determinada escola constituirão variáveis moderadoras da atribuição de significância histórica pelos alunos ?

2. Reflexões sobre os resultados do estudo

Procurando responder às questões de investigação levantadas, a análise dos dados empíricos recolhidos nas duas fases do estudo possibilitam as seguintes reflexões / conclusões:

- Para escolher os contributos, três professores fazem uma abordagem multiperspectivada e, portanto, pessoal e variável dos contributos enquanto que os restantes 4 evidenciam uma abordagem linear, fixa, e quase dogmática da importância desses contributos. Por outro lado, os alunos, maioritariamente, aquando da realização

das escolhas, abordam os contributos numa perspectiva fixa, em termos da importância que assumiram resultante das consequências que desencadearam. Só 5 alunos, no total do estudo (7,9%) ultrapassam esta abordagem, reflectindo de forma pessoal, multiperspectivada e variável sobre a importância dos contributos seleccionados, por confronto quer com o seu contexto quer numa perspectiva de passado-presente. Do total de 63 alunos, 5 (7,9%) não atribuem qualquer significância histórica aos contributos seleccionados e analisam-nos apenas da perspectiva do seu interesse pessoal e dos interesses do seu quotidiano e 13 alunos (36%) analisam os contributos de uma perspectiva única, intrínseca, como mero conteúdo aprendido na aula de História.

- Os professores quando fazem as escolhas dos cartões parecem seguir, apenas, os destaques feitos quer pelos programas curriculares quer pelos manuais da disciplina de História enquanto que a maioria dos alunos seguem não só o que aprenderam nas aulas, mas também o que pensam sobre esses contributos, numa perspectiva pessoal.
- A argumentação que os professores utilizam para justificar as suas escolhas parece estar directamente ligada quer com a forma como veem o conhecimento histórico, quer ainda com o tipo de abordagem que fazem da importância dessas escolhas. Os alunos evidenciam alguma dificuldade em argumentar e defender de forma consistente as escolhas realizadas. À excepção de 5 alunos que se situam no perfil E, mais elaborado. Por outro lado, parece haver indícios, quer por parte de alguns professores, quer por parte da maior parte dos alunos, de uma abordagem centrada nos conteúdos, numa visão fixa, linear e estereotipada da realidade histórica. A este propósito convém recordar o que Seixas (1998) afirma sobre o papel que os conceitos de segunda ordem desempenham no crescimento do conhecimento histórico, nomeadamente o da significância histórica. Segundo este autor, são estes conceitos que são fundamentais para dar inteligibilidade aos eventos do passado e ajudam a construir o significado histórico. Uma aprendizagem centrada na mera memorização de conteúdos, sem ser acompanhada de reflexão em torno das estruturas específicas da compreensão histórica, sem que o aluno vislumbre quer o seu significado histórico por relação com o presente, quer a sua operacionalização no seu quotidiano, tenderá a desvanecer-se rapidamente com o tempo. Por outro lado, também Haydn, Arthur & Hunt (2001) sublinham a importância do envolvimento dos alunos para o sucesso da sua

compreensão histórica, sugerindo depois formas dos professores abordarem, nas aulas, o conceito de significância histórica.⁸³

- Da análise essencialmente qualitativa, mas com tratamento estatístico dos dados dos alunos, emergiram perfis de significância, não lineares nem com carácter progressivo, mas com graus de sofisticação diferenciados: Perfil A – Ausência de significância histórica; Perfil B – Significância única e intrínseca; Perfil C – Significância contextual fixa, com uma ou duas atribuições; Perfil D – Significância contextual, fixa, com várias atribuições; Perfil E – Significância contextual, variável, com uma ou várias atribuições. As concepções de significância histórica dos professores situam-se nos perfis C, D e E enquanto que os alunos evidenciam concepções que vão desde o perfil A ao E. O grau de sofisticação e de poder de argumentação dos alunos e professores do perfil E é bem mais acentuado que os dos perfis C e D.
- Parece haver indícios de que, se há casos em que se pode falar em associação entre as concepções de significância dos professores e dos seus alunos, também há outros em que não parece haver qualquer associação chegando, em alguns casos, a os alunos expressarem concepções de significância mais sofisticadas que as do seu professor. Em qualquer dos casos, os professores participantes, sem excepção, julgam saber o que os alunos escolheram e justificam, essa crença, de acordo com imagens estereotipadas do aluno. Fala-se em crenças porque este estudo e outros desenvolvidos antes mostram, por um lado que os professores não conhecem tão bem os seus alunos como pensam, por outro, que é precipitado e erróneo (Seixas, 1994) considerar que o que os alunos consideram importante deriva do que aprenderam nas aulas e ouviram aos seus professores. Os professores precisam saber como é que os alunos pensam e aprendem História. Yeager, Foster e Greer (2002)⁸⁴, com base no seu estudo recomendam aos professores a abordagem do conceito de significância histórica como forma de os alunos compreenderem melhor os processos históricos e o seu papel para a compreensão do presente.
- O nível de aproveitamento não parece ter uma influência directa sobre as concepções de significância histórica dos alunos.

⁸³ Vide Capítulo II deste estudo.

⁸⁴ Vide II Capítulo.

- O sexo e a idade, embora possam ser variáveis moderadoras, não parecem ser determinantes nas concepções de significância dos alunos mas a escola de pertença parece ter tido peso no tipo de concepções de significância histórica que os alunos expressaram.

Se a constatação de que a maioria dos alunos se situa no perfil C confirma os resultados do estudo de Cercadillo (2000), o mesmo não acontece em relação às idades dos alunos que, no caso deste estudo não parecem ter sido determinantes no grau de sofisticação exibidos pelos alunos.

3. Implicações para a Educação histórica

De todas estas reflexões ressalta a necessidade urgente de se abordarem, na leccionação dos conteúdos de História, os conceitos de segunda ordem e, em especial, o da significância histórica. Como Seixas (1994: 281) refere, o conceito de significância tem de ser abordado e assim contribuir para elevar o ensino da História.

O enfoque excessivo dos professores sobre o cumprimento dos conteúdos substantivos da disciplina, numa abordagem nem sempre reflectida e fundamentada ou pelo menos equilibrada de forma a envolver múltiplas perspectivas da História, deve dar lugar a uma abordagem multiperspectivada que conjugue o estudo dos conceitos substantivos articulados com os conceitos estruturais da História por forma a treinar os alunos quer para a argumentação fundamentada, quer para a visão multiperspectivada e portanto, mais científica, da realidade histórica.

Barton & Levstik (2001) propõem, a este propósito que os professores promovam, nos seus alunos, o desenvolvimento de um espírito crítico por forma a permitir-lhes a discussão e especulação sobre as suas perspectivas da História, a sua compreensão da significância histórica e da história vernacular e oficial, quando ela existir.

4. Limitações do estudo

Dada a dimensão da amostra e as características deste estudo, - e apesar dos critérios de amostragem seguidos⁸⁵ - as reflexões produzidas no ponto 2 deste capítulo, não podem, nem devem, ser generalizadas. Por outro lado, também, não podem justificar extrapolações abusivas sobre eventuais modelos de ensino-aprendizagem que eventualmente possam ter estado subjacentes às aulas dos participantes deste estudo.

Os dados empíricos deste estudo foram obtidos num contexto investigativo específico e, portanto, os perfis construídos a partir deles também são específicos, quer desse contexto, quer destes entrevistados. Por outro lado, estes perfis são provisórios, sujeitos a reformulações e alterações, quer na forma como foram agrupados os níveis e tipos de significância histórica, quer dos critérios de significância e modos explicativos que lhes estão subjacentes.

Num contexto de aula e / ou de trabalho de pares / grupo, os mesmos alunos poderiam exprimir outro tipo / nível de ideias. O mesmo é válido para os professores pois se o contexto fosse de discussão / reflexão partilhada em pequenos grupos ou lhes fosse dado tempo para reflectirem e “cozinhar” as respostas, estas poderiam também ser diferentes.

Outra limitação deste estudo foi a compreensão, por parte dos entrevistados, do conceito de significância histórica. Muitas vezes associada e /ou tornada sinónima de “importância”, “significado”, “significativo” a verdade é que as reflexões anteriormente produzidas bem como o capítulo II deste estudo demonstram que o significado da palavra e, portanto, a compreensão do conceito vão muito para além disso. Um trabalho de introdução teórica ao conceito, prévio à recolha de dados, e desenvolvido com todos os entrevistados, poderia ter originado perfis e padrões de ideias de significância histórica diferentes.

Neste estudo não foram explorados aspectos que, também, poderão ter condicionado os dados obtidos. A saber:

- O “peso” que teve quer o texto quer as imagens de cada cartão junto de cada entrevistado, embora, em alguns casos concretos, a investigadora tinha inquirido sobre isso fazendo, depois, referência a esse aspecto na análise;
- Diferentes níveis de interpretação e compreensão, quer da mensagem escrita quer da mensagem icónica contida em cada cartão.

⁸⁵ Selecção cuidada das escolas e amostragem aleatória dos alunos como é descrito no capítulo da metodologia.

Em consequência das limitações expostas, e porque a amostra é reduzida, a eventual aplicação de algumas das reflexões finais deverá ser realizada com prudência, tendo em atenção as ressalvas feitas, e em contextos o mais semelhante possível aos deste contexto investigativo.

5. Questões para futuras investigações

Este estudo pode constituir-se como uma fase exploratória para a busca de respostas a várias questões de investigação futuras:

- ❖ Em estudos mais extensivos, que permitam a confirmação, por testes estatísticos, das hipóteses sobre possíveis associações entre concepções de professores e de alunos, no que concerne a atribuição de significância histórica.
- ❖ Na sequência da discussão dos dados, sugere-se aqui uma possível via de investigação que aprofundaria esta, que é averiguar o peso da escola no tipo e nível de compreensão histórica que os alunos desenvolvem.

Além destes enfoques sugere-se também:

- ❖ Em contexto de aula, levantar as ideias prévias dos alunos antes e após uma experiência investigativa em que o conceito tenha sido deliberada e conscientemente explorado com os alunos
- ❖ Confrontar ideias sobre significância histórica em contextos escolares em que os professores utilizem modelos de ensino previamente caracterizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida**, L. S.; Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilibrios, 3ª edição.
- Alves**, L.A.M. (2002). História: da função social às competências individuais. In O Ensino da História. Boletim da Associação de Professores de História (III série), nº 21 / 22, pp. 44-46.
- Ashby**, R. (2001). Children's ideas on evidence. Comunicação apresentada no Congresso da Associação dos Professores de História. Porto: Universidade Portucalense
- Ashby**, R.; **Lee**, P.J. & **Shemilt**, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan & J.D. Bransford (Eds.). How students learn. History in classroom. Washington, D.C.: The National Academies Press, pp.79-177.
- Barca**, I.(1995).Aprender história reconstruir o passado. In A. Dias de Carvalho (org). Novas Metodologias em educação. Porto Editora, pp. 329 – 348
- Barca**, I. (1995). Aprender História ou versões da História. In Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da SPCE, vol. II, 395-400
- Barca**, I. (1998). Verdade e Perspectivas do Passado na explicação em História. Uma visão pós-desconstrucionista. In O Estudo da História. Revista nº 3. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp. 163-173
- Barca**, I. (1999a). O 25 de Abril é uma ponte. In O Ensino da História. Boletim da Associação de Professores de História, nº 13 / 14, Lisboa: A.P.H.,p. 76
- Barca**, I. (1999b). Entrevista com Isabel Barca. In O Ensino da História. Boletim da Associação de Professores de História, nº 15, Lisboa: A.P.H., pp. 5-11.
- Barca**, I. (2000). O pensamento histórico dos jovens. Braga: CEEP - Universidade do Minho
- Barca**, I. (2001 a). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Perspectivas em Educação Histórica. In Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CEEP – Universidade do Minho, pp. 29-43
- Barca**, I. (2001b).A educação histórica na sociedade de informação. In O Ensino da História. Boletim da Associação de Professores de História, nº 19 / 20, Lisboa: A.P.H., pp. 38-42

- Barca, I.** (2001c). A imagem do Eu e do Outro na perspectiva de estudantes portugueses. In *O Estudo da História. Boletim da Associação de Professores de História*, nº 4. Lisboa: A.P.H., pp. 236-253.
- Barca, I.** (2002a). Competências e cognição em História. In *O Ensino da História. Boletim da Associação de Professores de História (III série)*, nº 21 / 22, Lisboa: A.P.H., pp. 36-37.
- Barca, I.** (2002b). Conteúdos de História: difícil é seleccioná-los. In *O Ensino da História, Boletim da Associação de Professores de História (III série)*, nº 23/24. Lisboa: A.P.H. pp. 29-32.
- Barca, I.** (2004a). Entre o pensamento e a acção: uma experiência construtivista com futuros professores de História. In *Actas do 4º Congresso Internacional de Educação Superior*. Havana.
- Barca, I.** (Ed.) (2004b). Para uma educação histórica de qualidade. In *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Barca, I.** (2006). Conferência “Cooperação Internacional na Investigação em Cognição Histórica”. In *Seminário de Investigação em Educação Histórica, Universidade do Minho*, 6 e 7 de Dezembro.
- Barca, I.; Bastos, M. C. & Carvalho, J. B.** (1998). Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal. Lisboa: A.P.H.
- Barca, I & Gago, M.**(2000). De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal. Lisboa: APH.
- Barca, I. & Gago, M.** (2001). Aprender a pensar em História. In *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 239-260.
- Barca, I. & Gago, M.** (2004). Usos da narrativa em História. In *Actas do I Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Braga: CIEd - IEP, Universidade do Minho, pp.29-39.
- Barca, I. & Magalhães, O. & Santos, L.F.** (2002). Concepções de professores sobre abordagens construtivistas. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação, Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Lisboa: Edições Colibri/SPCE, pp.567-576.
- Barca, I. & Magalhães, O.**(2004). O passado e o presente: um estudo no âmbito do projecto Consciência histórica – Teoria e Práticas. In *O estudo da História - Os tempos da Europa, Revista nº 5*. Lisboa: Associação de Professores de História, pp. 66-75.

- Barton, K.** (1995). "My mom taught me ". The situated nature of historical understanding. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April
- Barton, K.** (1997). History – it can be elementary: an overview of elementary students understanding of history. In *Social Education*, n° 61, pp. 13-16
- Barton, Keith C.** (1999) " 'Best not to forget the'. Positionality and students'ideas about historical significance in Northern Ireland". Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Abril
- Barton, Keith C.** (2003) "Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland and the United States". Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association. Edimburgo, Setembro.
- Barton, Keith C.** (2003) "Best not to forget them". Positionality and students'ideas about historical significance in Northern Ireland. Cincinnati: Division of Teacher Education, University of Cincinnati.
- Barton, Keith C.** (2003). "Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland and the United States". Comunicação apresentada no Annual Meeting of the British Educational Research Association. Edimburgo, 11 a 13 de Setembro.
- Barton, Keith C.** (2004). Qual a utilidade da História para as crianças ? Contributos do ensino da História para a cidadania. In *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp.11-27.
- Barton, Keith C.** (Ed.) (2006). *Research methods in social studies education: contemporary issues and perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S.** (1997). Middle graders' explanations of historical significance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Março.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S.**(1998). It wasn't a good part of history':National identity and students' explanations of historical significance. In *teachers College Record*, n° 99, pp. 478-513.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S.**(2001). Explicações da significância histórica em alunos do ensino básico. In *O Estudo da História, Revista n° 4*. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp. 207-236.

- Barton**, Keith C. & **Levstik**, Linda S. (2004). Teaching history for the common good. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton**, Keith C. & **McCully**, Alan (2002). Secondary students' perspectives on history and identity in Northern Ireland. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Abril.
- Bloch**, M (s/data). Introdução à História. Lisboa: Pub. Europa-América, 4ª edição.
- Bogdan**, Robert; Biklen, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bonifácio**, M. F. (1995). O abençoado retorno da velha História. In Barros, C., editor. Actas del Congreso Internacional "A Historia a debate" celebrado em 7-11 de Julio de 1993 en Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Historia a debate. Tomo III, pp.151-156.
- Booth**, M.(1980). A modern world history course and the thinking if adolescent pupils. In Educational Review, vol. 32, (3), pp. 245-257.
- Booth**, M. (1987). Ages and concepts: a critique of the piagetian approach to history teaching. In Portal, C. (ed.) The history curriculum for teachers. Londres: The Falmer Press.
- Burke**, P. (1995). History of events and the revival of narrative. In Burke, P. (Ed.) New perspectives on historical writing. Cambridge: Polity Press, pp. 233-247.
- Carr**, E.H. (1961). O que é a História?. Lisboa: Publicações Gradiva
- Carretero**, M. (1993). Constructivismo y educación. Saragoça: Edelvives.
- Carretero**, M. (1995). Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Aique grupo editor S.A.
- Carretero**, M. & **Voss**, J.F. .(Ed.) (1994). Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 221-233.
- Carretero**, M. et al. (1994). Historical knowledge: cognitive and instructional implications. In Carretero, M. & Voss, J.F. (Eds). Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 357-376.
- Carvalho**, A.D. (2004). Os desafios da educação para o século XXI. In O Ensino da História. Boletim da APH (III série), nº 27/28; pp.6-9.

- Castro, J.** (2003). “Na encruzilhada das competências específicas em História – as questões da Significância Histórica”. In *O Ensino da História. Boletim da APH (III série)*, nº 23/24. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp. 17-21.
- Castro, J.** (2006). “Significância Histórica em situações de Interculturalidade: Perspectivas de alunos do ensino secundário”. In *Seminário de Investigação em Educação Histórica, Universidade do Minho*, 6 e 7 de Dezembro.
- Catroga, Fernando** (2003). *Caminhos do fim da História*. Coimbra: Quarteto.
- Chaves, F.R.C.** (2006). *A Significância de Personagens Históricas na Perspectiva de Alunos Portugueses e Brasileiros. Tese de Mestrado*. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- Cercadillo, Lis** (2000). *Significance in History: Student’s Ideas in England and Spain*, Comunicação apresentada no simpósio *Creating Knowledge in the 21 st Century: Insights from Multiple Perspectives*. American Educational Research Association Conference. New Orleans, LA.
- Collingwood, R. G.** (1978). *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 4ª edição.
- Cooper, H.** (1992 a). *Young children’s thinking in history*. In *Theaching History*, nº 69, pp. 8-13
- Cooper, H.** (1992 b). *The teaching History*. Londres: David Fulton.
- Cooper, H.** (2004). *O pensamento histórico das crianças*. In *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp.55-74.
- Cooper, H.** (2006). *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. In Serlei, M & Fisher, R.(dir.) *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, Número especial, pp.171-190.
- Coughlin, Mimi** (2002). *What counts and why ? Exploring historical significance as constructed by secondary united states history teachers*. Comunicação apresentada no *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Abril.
- Eco, Humberto** (2004). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença. 11ª edição.
- Evans, R.** (1994). *Education ideologies and the teaching of History*. In Leinhardt, G; Beck, I.L. & Stainton, C. (Eds.) *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 171-207.

- Diniz**, M.E. (2002). A História no novo contexto do ensino básico: flexibilizar, como e para quê ?. In O Ensino da História, Boletim da Associação de Professores de História (III série), nº 21/22, Lisboa: A.P.H., pp. 38-42.
- Direcção da A.P.H.** (2000). Parecer sobre proposta de reorganização curricular do Ensino Básico. In O Ensino da História, Boletim da Associação de Professores de História (III série), nº 16/17 de Fev./Junho. Lisboa: A.P.H., pp. 40-41.
- Donavan**, M. & **Bransford**, J.D. (Eds) (2005). How Students Learn: History in the classroom. Washington, DC: The National Academies Press.
- Duby**, G. & **Ariès**, P. & **Ladurie**, E. & **Goff**, J. (1986). História e nova história. Lisboa: Teorema.
- Fernandes**, E.M.; **Maia**, A. (2001). Grounded Theory. In Fernandes, E.M.; Almeida, L.S. Métodos e Técnicas de Avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas. U.M.: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp.49-75.
- Fernandes**, R. (1998). A História da Educação e o Saber Histórico. In O Estudo da História. Revista nº 3. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp. 163-173.
- Ferreira**, A.E. de A. (2005). Ideias de Significância Histórica e Pedagógica em contexto de interacção: Um estudo com professores estagiários. Tese de Mestrado. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- Gardiner**, Patrick (1984). Teorias da História. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição.
- Gonçalves**, Roque (2004). A aprendizagem da História na sociedade da informação. In Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 203-232.
- Hallam**, R. (1967). Logical thinking in history. In Educational Review, nº 19, pp. 183-202.
- Haydn**, T. & **Arthur**, J. & **Hunt**, M. (2001). Learning to teach History in the secondary school. Londres: Routledge Falmer.
- Hunt**, Martin (2000). Teaching historical significance. In J. Arthur e R. Phillips (eds.), Issues in History Teaching. Londres: Routledge, pp. 39-53.
- Lee**, P. (1984). Why learn History?. In Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (eds.). Learning history. London: Heinemann, pp. 1-19
- Lee**, P. (2000). Prefácio. In O pensamento histórico dos jovens. Braga: CEEP - Universidade do Minho, pp. 11-13.

- Lee, P.** (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In Barca, I (org) *Perspectivas em educação histórica*, Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, série 5, CEEP – Universidade do Minho, pp. 13-27
- Lee, P.** (2003). “Nós fabricamos carros ele tinham que andar a pé”, *Compreensão da vida no passado* In Barca, I. (org) *Educação histórica e museus*, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, série 9, CEEP - IEP Universidade do Minho, pp. 19 – 36
- Lee, Peter J.** (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J.D. Bransford(Eds.). *How students learn. History in classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press, pp.31-77.
- Lee, Peter J.** (2006). Em direcção a um conceito de literacia histórica. In Serlei, M & Fisher, R.(dir.) *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, Número especial, pp.131-150.
- Lee, P.; Ashby, R. & Dickinson, A.** (2001). Signs of time: The state of History Education un UK. In Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P. (Eds.) *International Review of History Education*, vol. 3. Londres: Woburn Press.
- Lee, P.; Dickinson, A. & Ashby, R.** (2000). Researching children’s ideas about history. In Voss, J.F. & Carretero, M. *International Review of History Education*, vol. 2 – Learning and reasoning in history. Londres: Woburn Press, pp.227-251.
- Lemon, M.C.** (2003). *Philosophy of History*. London: Routledge
- Levstik, Linda** (1998).Early adolescents’understanding of the historical significance of women’s rights. In *International Journal of Social Education*, v.12, n° 2, pp.19-34, Outono.
- Levstik, Linda**(2000). Articulating the silences. Theachers’and adolescents’ conceptions of historical significance. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history*. New York: New York University Press, pp. 284-305.
- Lima, J.D.** (2000). Educação, Valores e Cidadania – Passado, Presente e Futuro. In *O Ensino da História*, Boletim da A.P.H. (III Série) n° 18 de Outubro, pp.71-85.
- Lloyd, C.** (1995) *As estruturas da História*. Rio de Janeiro: Zahar Editor Lda.
- Lowenthal, D.** (2000). Dilemmas and delights of learning history. In Stearns, P. & Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.) (2000). *Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press, pp. 63-82.
- Lucas, M. B.** (1994). *Filosofia de la Historia*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

- Machado, C.** (2005). A História e os seus fins. Da mitologia cristã a Francis Fukuyama, passando por algum cepticismo pós-moderno e anti-utópico. In O Estudo da História. Revista nº 6. Lisboa: Associação de Professores de História, pp. 193-208.
- Magalhães, Olga** (2002). Concepções de História e de ensino da História. Um estudo no Alentejo. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-UE
- Magalhães, Olga** (2003). Concepções de História e de ensino da História. In Barca, I. (org) Educação histórica e museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, série 9, CEEP - IEP Universidade do Minho, pp. 9 – 18.
- Marques, J.**(1995) Para uma metodologia da didáctica da História. In Carvalho, A. Dias (org). Novas Metodologias em educação. Porto Editora, pp.301 – 328
- Marrou, H.I.** (1976). Do conhecimento histórico. Lisboa: Editorial Aster, 4ª ed.revista e aumentada.
- Mattoso, J.** (1998). A História no Ensino Básico e Secundário. In site <http://www.aph.rcts.pt> acedido em 25/10/2006.
- Mattoso, J.** (1999). A função social da História no mundo de hoje.Colecção Estudos /Reflexões 2.Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mattoso, J.** (1999). Entrevista com José Mattoso. In O Ensino da História. Boletim da A.P.H. (III Série) nº 13/14 de Fev./Jun., pp.5-8.
- Mattozzi, I.** (1998). A História ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva ? In O Estudo da História. Revista nº 3. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp. 23-50.
- Melo, M.C.**(2001) O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rasto da escravatura. In Barca, I (org) Perspectivas em educação histórica, Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, série 5, CEEP - IEP Universidade do Minho, pp. 45 – 53.
- Melo, M.C.**(2003). O conhecimento tácito histórico dos adolescentes. Braga: I.E.P. da Universidade do Minho.
- Melo, M.C.B.** (2005). A dimensão epistemológica do professor de História. In O Estudo da História. Revista nº 6. Lisboa: Associação de Professores de História, pp. 209-218.
- Mendes, J.M.** (1987). A história como coerência: fontes, metodologia e teorização. Coimbra: Coimbra Editora.
- Mitre, E.** (1997). Historia y Pensamiento Histórico. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

- Monsanto**, Márcia M.M..(2004). Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário. Tese de Mestrado. Braga: IEP, Universidade do Minho.
- Muñoz**, A.T. (1995). El concepto de historia en enseñanzas. La función educativa y la función social de la historia. In Barros, C., editor.Actas del Congreso Internacional “A Historia a debate” celebrado em 7-11 de Julio de 1993 en Santiago de Compostela.Santiago de Compostela: Historia a debate.Tomo III, pp.297-306.
- Núñez Pérez**, M^a Glória (1995). Historia, ciencia y complejidad en los finales del siglo XX. In Barros, C., editor.Actas del Congreso Internacional “A Historia a debate” celebrado em 7-11 de Julio de 1993 en Santiago de Compostela.Santiago de Compostela: Historia a debate.Tomo I, pp.159-168.
- Pais**, J.M.(1999). Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora.
- Pais**, J.M. (2002). Os jovens europeus e o ensino da História. In O Ensino da História. Boletim da A.P.H. (III Série) n° 23/24. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp. 13-17.
- Partington**, G. (1980). The Idea of an Historical Education.Windsor, Berks: NFER Publishing Company Ltd.
- Phillips**, R. (2002). Historical significance – the forgotten ‘Key Element’?. In Teaching History, n° 106, pp.14-19.
- Quivy**, R. & **Campanhoudt**, L.V. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 2^a edição, pp. 191-195.
- Rosa**, A. (1994). Discussion of Chapters 6-9: What do people consume History for ? (If they do): Learning History as a process of knowledge consumption and construction of meaning. In Carretero, M. & Voss, J.F.(Ed.), Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 221-233.
- Rüsen**, J. (2001). Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Saiani**, C. (2004). O valor do conhecimento tácito. A epistemologia de Michel Polanyi na escola.São Paulo: Escrituras Editora.
- Santos**, L.F. (2000). O ensino da História e a educação para a cidadania. Concepções e práticas de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Santos**, L.F. (2000). Orientações Metodológicas para o ensino da História – um olhar breve pelos programas da disciplina (1974-1991). In O Ensino da História. Boletim da A.P.H. (III Série) nº 18 de Outubro. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp.20-21.
- Seixas**, Peter (1994). Students' understanding of historical significance. In Theory and Research in Social Education, 22 (3), pp. 281-304.
- Seixas**, Peter (1997). Mapping the terrain of historical Significance. In Social Education, 61 (1), pp. 22-27.
- Seixas**, Peter (1998). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds.). In The handbook of psychology in education. Oxford, UK: Blackwell, pp. 765-783.
- Seixas**, Peter (2000). Schweigen! die kinder! or, does postmodern history have a place in the schools? In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, (Eds.), Knowing, teaching, and learning history. New York: New York University Press, pp. 21-37.
- Shemilt**, D. (pref.) (1992). The aims of school history: the national curriculum and beyond. Londres: Tafnell Press.
- Stearns**, P. & **Seixas**, P. & **Wineburg**, S. (Eds.) (2000). Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives. New York: New York University Press.
- Strauss**, A. & Corbin, J. (1996). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Sousa**, Alberto B. (2005). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tengarrinha**, J. (!999). O ensino da História em Portugal. In site <http://www.aph.rcts.pt> acedido em 25/10/2006.
- Topolski**, J. (1982). Metodologia de la historia. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Tuckman**, B. (2005). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição.
- VanSledright**, B. (1998). On the importance of historical positionality to thinking about and teaching History. In International Journal of Social Education, nº 12 (2), pp. 1-18.
- VanSledright**, B.; **Kelly**, T. & **Meuwissen**, K. (2006). Oh, the trouble we've seen. In Keith C. Barton (Eds.), Research methods in social studies education. Contemporary issues and perspectives. Greenwich, Connecticut: I.A.P., pp.207-233.

- Veríssimo**, H.A. (2004). Para que serve a História ? In O Ensino da História. Boletim da APH (III série), nº 27-28. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp.10-12.
- Vieira**, Sónia (2004). Como pensar a História num contexto de globalização ? In O Ensino da História. Boletim da APH, III série; nº 27/28. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp.15-17.
- Voss**, J.F. & **Carretero**, M. (ed.) (2000). International Review of History Education, vol. 2 – Learning and Reasoning in History. Londres: Woburn Press.
- Voss**, J.F. & **Wiley**, J. & **Kennet**, J. (2000). Students Perceptions of History and Historical Concepts. In International Review of History Education, vol. 2 – Learning and Reasoning in History. Londres: Woburn Press, pp.307-330.
- Walsh**, W.H. (1991). Introducción a la filosofía de la historia. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Wineburg**, Sam (2000). Making historical sense. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, (Eds.), Knowing, teaching, and learning history. New York: New York University Press, pp. 306-323.
- Yeager**, E.A. & **Foster**, S. & **Greer**, J. (2002). How eighth graders in England and the United States view historical significance. In The Elementary School Journal, nº 103 (2), pp. 199-219.

ANEXOS**Anexo 1****QUADRO I-P - Identificação codificada dos professores do Estudo Piloto**

ESCOLA	Código do Professor	IDADE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	Nº TURMAS DO 7º ANO
A	P.1.F	40	Q.E	4
B	P.2.M	40	Q.E	1
C	P.3.F	45	Q.E	5

QUADRO II-P - Identificação codificada dos professores do Estudo Principal

ESCOLA	CÓDIGO DO PROFESSOR	IDADE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	Nº TURMAS DO 7º ANO
D	P.4.M	44	Q.E.	2
E	P.5.F	42	Q.E.	2
E1	P.6.F	40	Q.E.	1
F	P.7.M	40	Q.E.	4

QUADRO I-A - Identificação codificada dos alunos do Estudo Piloto

CÓDIGO ESCOLA	IDADE	NÍVEL APROVEITAMENTO	CÓDIGO ALUNO
A	13	2	a.1
A	14	2	a.2
A	14	2	a.3
A	13	3	a.4
A	14	3	a.5
A	13	3	a.6
A	13	4/5	a.7
A	13	4/5	a.8
A	13	4/5	a.9
B	16	2	a.1
B	15	2	a.2
B	14	2	a.3
B	13	3	a.4
B	13	3	a.5
B	13	3	a.6
B	14	4/5	a.7
B	13	4/5	a.8
B	13	4/5	a.9
C	14	2	a.1
C	14	2	a.2
C	13	2	a.3
C	13	3	a.4
C	13	3	a.5
C	14	3	a.6
C	13	4/5	a.7
C	14	4/5	a.8
C	13	4/5	a.9

QUADRO II-A - Identificação codificada dos alunos do Estudo Principal

CÓDIGO ESCOLA	IDADE	NÍVEL APROVEITAMENTO	CÓDIGO ALUNO
D	14	2	a.1
D	15	2	a.2
D	14	2	a.3
D	13	3	a.4
D	13	3	a.5
D	14	3	a.6
D	14	4/5	a.7
D	13	4/5	a.8
D	13	4/5	a.9
E	14	2	a.1
E	13	2	a.2
E	14	2	a.3
E	13	3	a.4
E	13	3	a.5
E	14	3	a.6
E	13	4/5	a.7
E	13	4/5	a.8
E	13	4/5	a.9
E1	13	2	a.1
E1	15	2	a.2
E1	15	2	a.3
E1	13	3	a.4
E1	15	3	a.5
E1	13	3	a.6
E1	14	4/5	a.7
E1	13	4/5	a.8
E1	14	4/5	a.9
F	13	2	a.1
F	15	2	a.2
F	13	2	a.3
F	14	3	a.4
F	14	3	a.5
F	13	3	a.6
F	13	4/5	a.7
F	13	4/5	a.8
F	13	4/5	a.9

Anexo 2

Ficha Técnica dos Professores

Nome _____ Idade _____ anos
Anos de serviço _____ Anos de serviço na disciplina _____
Tipo de Formação Inicial (estágio) _____

1 – De tudo o que aprendeu quanto ao modo de ensinar História o que considerou mais útil para a sua prática ?

2 – De todos os conteúdos programáticos, que fazem parte do **programa de História do 7º ano, referentes à Antiguidade,**

2.1-indique os povos e conceitos com eles relacionados que considera mais significativos, para si, em termos de contributos para a história da Humanidade.

2.2- Explique as razões da sua escolha.

3 – A História é importante porque _____

Obrigada pela sua colaboração

Ficha Técnica dos Alunos

Nome: _____ Idade: _____ anos
Escola: _____; Código aluno: _____

1 – Assinala com uma **X** a hipótese que corresponde ao que sentes em relação à disciplina de História.

Para mim a disciplina de História é

- A minha disciplina favorita.
- Uma das minhas disciplinas favoritas
- É importante mas não se encontra entre as minhas disciplinas favoritas.
- Uma das minhas disciplinas menos favoritas.
- A minha disciplina menos favorita.

Porque _____

2 – De todos os conteúdos programáticos que aprendeste **no ano passado sobre a Antiguidade**, na disciplina de História,

2.1-indica os povos e ideias que foram mais importantes para ti e que, no teu entender, deram contributos para a história da Humanidade.

2.2-explica as razões da tua escolha.

3 – A História, para mim,

- É importante
- Não é importante

Porque _____

Obrigada pela tua colaboração

Anexo 3

Guião de entrevista para os professores

Imagine que era precisa organizar um dossiê com os vestígios mais significativos deixados por alguns povos da Antiguidade. Mas **só podia escolher 8** de entre os cartões aqui apresentados.

- 1 – Selecciona, para cada povo, os **dois cartões** que considera mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.

- 2 – Explique por que considerou mais importantes os **oito** cartões que seleccionou.

- 3 – Teve dificuldade em escolher esses **oito** cartões ? Porquê ?

- 4 – Pensa que outros professores poderiam escolher outros 8 ? Porquê ?

- 5 – Se fosse um aluno a escolher os 8 cartões quais pensa que seriam os escolhidos ? Porquê ?

- 6 – Se fosse o colega a elaborar a lista completa de cartões
 - 6.1-Quais os que não incluiria nessa lista ? Porquê ?

 - 6.2-Quais os que acrescentaria nessa lista ? Porquê ?

- 7 - Quais são os aspectos mais importantes da história da Antiguidade que aprendeu dentro e fora da escola ? Por que razões os considera importantes ?

Tarefa e guião de entrevista dos alunos

Imagina que vais organizar um dossiê com vestígios de alguns povos da Antiguidade. Mas **só podes escolher 8** de entre os cartões apresentados.

- 1 – Agrupa os cartões em conjuntos, de acordo com os povos a que se referem.
- 2 – Selecciona, para cada povo, os **dois cartões** que consideras mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.
- 3 – Tomando por referência a figura 1 de cada Cartão, coloca por ordem cronológica os cartões que seleccionaste.
- 4 – Explica por que consideras mais importantes os **oito** cartões que seleccionaste.
- 5 – Tiveste dificuldade em escolher esses **oito** cartões ? Porquê ?
- 6 – Pensas que outros alunos poderiam escolher outras 8 ? Porquê ?
- 7 – Se fosse um professor a escolher os 8 cartões quais pensas que seriam os escolhidos ? Porquê ?
- 8 – Se fosses tu a elaborar a lista completa de cartões
 - 8.1-Quais os que não incluirias nessa lista ? Porquê ?
 - 8.2-Quais os que acrescentarias nessa lista ? Porquê ?
- 9 – Quais são os aspectos mais importantes da história da Antiguidade que aprendeste dentro e fora da escola ? Por que razões os consideras importantes ?

ANEXO 4

Pedido de autorização ao Conselho Executivo

Olinda Alves
Rua:
4710 – 184 Braga
Telemóvel:
E-mail:

Exmº Senhor
Presidente do Conselho Executivo da
Escola E. B. 2,3 de

Maria Olinda Pereira Alves, estando a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, na Universidade do Minho, no âmbito da elaboração da sua dissertação propôs-se realizar um estudo sobre o que pensam os jovens e os seus professores sobre a significância da História.

Neste contexto solicita, por isso, a V. Ex^a autorização para desenvolver, com nove alunos da professora _____, uma pequena tarefa seguida de entrevista explicativa da tarefa realizada. De esclarecer, a este propósito, que a referida professora já se mostrou disponível para colaborar no mencionado estudo concedendo também ela uma entrevista. A mencionada tarefa realizar-se-ia durante uma manhã/tarde ou nas aulas de Estudo Acompanhado/ Área de Projecto / Formação Cívica, em data e hora a combinar previamente entre as partes, sendo cada aluno retirado da sua sala de aula durante cerca de 45 minutos.

Garante, desde já, confidencialidade e anonimato dos elementos intervenientes, bem como disponibiliza, a esta escola, os resultados do estudo.

Com os melhores cumprimentos.

A Professora e Investigadora

(Maria Olinda Pereira Alves)

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Braga, 6 de Fevereiro de 2006

Exm^o Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Maria Olinda Pereira Alves, estando a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, na Universidade do Minho, no âmbito da elaboração da sua tese, propôs-se realizar um estudo sobre o que pensam os jovens e os seus professores sobre a significância da História, ou seja que conteúdos do programa de História consideram importantes e porquê.

Solicita, por isso, a V. Ex^a autorização para desenvolver, com ele(a) uma pequena tarefa em que o aluno(a) é convidado a escolher, de entre uma série de imagens, algumas e, depois, questionado sobre as razões que motivaram essa escolha.

A mencionada tarefa realizar-se-à durante uma manhã/tarde em data e hora a combinar, previamente entre a Escola e a investigadora, sendo cada aluno(a) retirado da sua sala de aula durante apenas cerca de 45 minutos. De referir, a este propósito que tanto o Conselho Executivo como a professora de História se mostraram disponíveis para colaborar no estudo.

A investigadora garante, desde já, o anonimato dos(as) alunos(as) participantes no estudo e agradece, antecipadamente, a atenção dispensada..

Com os melhores cumprimentos.

A Professora e Investigadora

A Professora de História

Olinda Alves

Eu, _____ encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, n^o _____ da Turma _____ do 8^o _____
Autorizo **Não autorizo** **(fazer uma X na situação escolhida)** que o meu(minha) educando(a) participe no estudo sobre significância histórica a realizar pela professora Olinda Alves para a Universidade do Minho.

Data ____/____/____

 (assinatura do encarregado(a) de educação)

ANEXO 5 – Tratamento dos dados empíricos

QUADRO III P - Situações relevantes (Estudo Piloto - Professores)

Tratamento dos dados empíricos																		
Das questões da entrevista: 1 – Seleccione, para cada povo, os dois cartões que considera mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.																		
1. ESCOLHAS (SITUAÇÕES RELEVANTES) DOS PROFESSORES																		
Respostas dos professores																		
Prof.s	Cartões	HEBREUS				FENÍCIOS				GREGOS				ROMANOS				OBS:
	Os 10 Mandamentos	Os Hebreus	As Movimentações dos Hebreus	Os reis Hebreus	A organização territorial	As embarcações e a talassocracia	A escrita alfabética	Economia	O Partenon	As embarcações e o imperialismo	Os Jogos Olímpicos	A Democracia ateniense	As estradas romanas	O Coliseu	Da monarquia ao império	O exército romano		
	A.P.F.1	X		X			X	X			X	X	X			X		
	B.P.M.2	X			X		X	X	X			X		X		X		
	C.P.F.3	X	X					X	X	X		X	X	X	X		X	Não conseguiu escolher apenas 2 para a Grécia e Roma

QUADRO IV P - Situações relevantes (Estudo Principal - Professores)

Tratamento dos dados empíricos																
Das questões da entrevista: 1 – Seleccione, para cada povo, os dois cartões que considera mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.																
1. ESCOLHAS (SITUAÇÕES RELEVANTES) DOS PROFESSORES																
Respostas dos professores																
Cartões	HEBREUS				FENÍCIOS				GREGOS				ROMANOS			OBS:
	Os 10 Mandamentos	Os Hebreus	As Movimentações dos Hebreus	Os reis Hebreus	A organização territorial	As embarcações e a talassocracia	A escrita alfabética	Economia	O Partenon	As embarcações e o imperialismo	Os Jogos Olímpicos	A Democracia ateniense	As estradas romanas	O Coliseu	Da monarquia ao império	
D.P.M.4	X		X			X	X				X	X	X			X
E.P.F.5	X		X			X	X				X	X	X			X
E.P.F.6	X	X					X	X			X	X	X			X
F.P.M.7	X		X			X	X				X	X	X		X	

QUADRO IIIa - Situações relevantes (Estudo Piloto - Alunos)

Tratamento dos dados empíricos																
Das questões da entrevista: 1 – Seleccione, para cada povo, os dois cartões que considera mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.																
1. ESCOLHAS (SITUAÇÕES RELEVANTES) DOS ALUNOS																
Cartões	HEBREUS				FENÍCIOS				GREGOS				ROMANOS			OBS:
	Os 10 Mandamentos	Os Hebreus	As Movimentações	Os reis Hebreus	A organização territorial	Embarcações e talassocracia	A escrita alfabética	Economia	O Partenon	As embarcações imperialismo	Os Jogos Olímpicos	A Democracia ateniense	As estradas romanas	O Coliseu	Da monarquia ao império	
Alunos																
A.a.1.M	X	X				X	X		X	X		X		X		
A.a.2.M		X	X			X	X		X		X	X	X			
A.a.3.M	X			X	X	X			X		X	X			X	
A.a.4.M	X			X		X	X	X		X		X		X		
A.a.5.F	X	X				X	X		X	X		X			X	
A.a.6.F	X	X				X	X			X	X	X	X			
A.a.7.F	X		X	X		X	X			X	X	X		X		Escolheu 3 para os Hebreus
A.a.8.F			X	X	X	X				X	X			X	X	
A.a.9.M	X		X			X	X		X		X		X	X		
B.a.1.F		X		X		X	X		X		X	X	X			
B.a.2.M		X	X			X	X		X	X	X	X	X			
B.a.3.F	X					X	X	X	X			X	X			Não conseguiu escolher o 2º dos H.
B.a.4.F		X	X		X	X		X			X		X	X		
B.a.5.M	X		X			X	X	X	X			X			X	
B.a.6.F	X			X	X	X			X		X	X			X	
B.a.7.F	X			X		X	X	X	X			X			X	
B.a.8.F	X		X			X	X	X	X		X			X	X	
B.a.9.F						X	X	X	X			X		X		
C.a.1.F	X			X		X	X			X	X	X	X			
C.a.2.M		X	X		X	X				X	X			X	X	Dificuldade de decidir p/ Hebreus
C.a.3.M		X		X		X	X	X		X		X	X			
C.a.4.M	X		X			X	X		X	X			X		X	
C.a.5.F	X			X		X	X		X		X		X	X		
C.a.6.M	X		X		X	X		X		X		X	X			
C.a.7.F	X		X		X	X				X	X	X		X		
C.a.8.F	X					X	X			X	X	X		X	X	Não conseguiu escolher o 2º dos H. e "exigiu" escolher 3 para a Grécia
C.a.9.F	X		X			X	X	X		X			X	X		

QUADRO IVa - Situações relevantes (Estudo Principal - Alunos)

Tratamento dos dados empíricos																	
Das questões da entrevista: 1 – Selecciona, para cada povo, os dois cartões que considera mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.																	
1. ESCOLHAS (SITUAÇÕES RELEVANTES) DOS ALUNOS																	
Cartões	HEBREUS				FENÍCIOS				GREGOS				ROMANOS				OBS:
	Os 10 Mandamentos	Os Hebreus	As Movimentações	Os reis Hebreus	A organização territorial	Embarcações e talassocracia	A escrita alfabética	Economia	O Partenón	As embarcações imperialismo	Os Jogos Olímpicos	A Democracia ateniense	As estradas romanas	O Coliseu	Da monarquia ao império	O exército romano	
D.a.1.M	X		X		X		X			X		X			X	X	
D.a.2.M	X	X					X	X			X	X	X	X			
D.a.3.F	X	X					X	X	X		X		X		X		
D.a.4.M	X		X			X	X			X	X	X	X				
D.a.5.M	X	X					X	X	X		X		X	X			
D.a.6.M		X		X		X	X		X	X					X	X	
D.a.7.F	X		X			X	X		X	X		X			X		
D.a.8.F	X	X					X	X			X	X	X	X			
D.a.9.F	X	X					X	X			X	X	X	X			
E.a.1.M	X		X		X		X		X		X		X		X		
E.a.2.M		X	X			X	X		X	X		X			X		
E.a.3.F	X	X					X	X		X	X	X	X				
E.a.4.F	X	X					X	X		X		X	X		X		
E.a.5.F			X	X			X	X		X	X	X			X		
E.a.6.M	X	X					X	X		X		X			X		
E.a.7.M	X		X				X	X		X	X	X			X		
E.a.8.M	X		X		X		X			X		X			X	X	
E.a.9.M	X		X			X		X		X					X	X	
E1.a.1.M	X			X			X	X			X	X	X	X			
E1.a.2.M	X			X		X	X(1)			X	X		X	X			(1) 1º Escolheu a economia
E1.a.3.F			X	X		X	X		X	X				X	X	X	
E1.a.4.M	X		X		X		X				X	X	X		X		
E1.a.5.F	X		X				X	X			X	X	X		X		
E1.a.6.M		X	X				X	X		X		X			X		
E1.a.7.F		X		X		X	X(2)			X	X	X	X				(2) 1º Escolheu a Org. Territorial
E1.a.8.F	X			X		X	X			X		X			X	X	
E1.a.9.F	X			X			X	X	X		X				X	X	
F.a.1.F	X	X			X		X		X	X					X	X	

Tratamento dos dados empíricos																	
Das questões da entrevista: 1 – Selecciona, para cada povo, os dois cartões que considera mais importantes em termos de contributos para a história da Humanidade.																	
1. ESCOLHAS (SITUAÇÕES RELEVANTES) DOS ALUNOS																	
Cartões Alunos	HEBREUS				FENÍCIOS				GREGOS				ROMANOS				OBS:
	Os 10 Mandamentos	Os Hebreus	As Movimentações	Os reis Hebreus	A organização territorial	Embarcações e talassocracia	A escrita alfabética	Economia	O Partenon	As embarcações imperialismo	Os Jogos Olímpicos	A Democracia ateniense	As estradas romanas	O Coliseu	Da monarquia ao império	O exército romano	
F.a.2.F	X		X			X	X			X	X		X	X			
F.a.3.M	X	X					X	X	X			X	X	X			
F.a.4.M		X		X	X		X	X		X	X		X	X			
F.a.5.F	X			X			X	X	X	X				X	X		
F.a.6.M	X	X				X	X			X	X		X		X(3)	(3) 1º Escolheu o exército	
F.a.7.M	X	X					X	X(4)		X				X	X	(4) 1º Escolheu a Org.Territorial	
F.a.8.F	X	X				X	X		X	X			X	X			
F.a.9.M	X		X			X	X				X	X	X		X		

QUADRO V P - Atitudes perante os cartões (Estudo Piloto - Professores)

Tratamento dos dados empíricos					
Das questões da entrevista: 3 – Tiveste dificuldade em escolher esses oito cartões ? Porquê ?; 6 – Se fosse o colega a elaborar a lista completa de cartões 6.1-Quais os que não incluiria nessa lista ? Porquê ? 6.2-Quais os que acrescentaria nessa lista ? Porquê ?					
1.4. ATITUDES PERANTE OS CARTÕES					
Respostas dos professores					
Código Prof.s	1.4.1.Rejeição	1.4.2.Aceitação			1.4.3.Indecisão
		Simple	Relativa	Problematizada	
A.P.1.F	<i>Os hebreus e Cristianismo. Já te expliquei porquê. Só por opções de vida e da minha concepção em relação a estes factos. Quanto às outras, não incluiria esta (apontou para o cartão das embarcações fenicias)</i>			<i>[Não incluía] porque de alguma forma penso que aquela que eu escolhi sobre a actividade comercial, digamos, que cobre esta. Porque se pressupunha, necessariamente, que a actividade comercial se fizesse por via marítima, portanto não seria necessário. (...)Se calhar incluiria algo, da civilização romana, a propósito da língua porque eu acho que é outra das grandes heranças deixadas para nós e nós somos uns dos beneficiários, exactamente, também sobre... (...)Sobre o latim.(...) Indo um bocadinho ao encontro também da questão do direito romano</i>	
B.P.2.M				<i>...acho que a selecção está bem feita. Tentaria talvez arranjar maneira de clarificar esta questão dos Fenícios (referia-se ao da Economia e das Embarcações) uma vez que estes se tocam muito. Das duas uma ou ia para as embarcações e comércio ou ia para a talassocracia. Há aqui uma mistura que não sei...é difícil mas também tem a ver com a minha relativa antipatia... não é bem antipatia mais secundarização que dou aos Fenícios. [Acrescentaria] Na Grécia punha ali o meu amigo Sócrates. Punha um cartão sobre a filosofia e tirava a economia grega.</i>	
C.P.3.F		Acho que está bem, deixava estar como está porque penso que foca os aspectos mais importantes. (...) Penso que o mais importante está aqui. Apanhou a parte cultural da Grécia..., da romana também está aqui o império, as construções...			

QUADRO VI P - Atitudes perante os cartões (Estudo Principal - Professores)

Tratamento dos dados empíricos					
Das questões da entrevista: 3 – Tiveste dificuldade em escolher esses oito cartões ? Porquê ?; 6 – Se fosse o colega a elaborar a lista completa de cartões 6.1-Quais os que não incluiria nessa lista ? Porquê ? 6.2-Quais os que acrescentaria nessa lista ? Porquê ?					
1.4. ATITUDES PERANTE OS CARTÕES					
Respostas dos professores					
Código Prof.s	1.4.1.Rejeição	1.4.2.Aceitação			1.4.3.Indecisão
		Simples	Relativa	Problematizada	
D.P.4.M			<i>Há sempre alguma dificuldade na medida em que alguns dos rejeitados também têm a sua importância, é o caso dos gregos e até dos romanos...(…) Escolhia três, eventualmente os quatro. Falta-te aqui uma civilização que acho que também é muito importante, a civilização muçulmana que também...(…) Não na Antiguidade está bem, não punha mais nenhum, o essencial está cá. Quer dizer punha também os egípcios, as pirâmides e a agricultura porque tirando a China e o Vale do Indo, o Egipto é o melhor exemplo que nós temos para o começo das civilizações urbanas.[para incluir] Não, só se tivesse outro melhor, estes estão fantásticos.</i>		
E.P.5.F			<i>É relativo. Se eu pegasse em qualquer cartão e era capaz de falar sobre qualquer um deles...(…) É que todos eles têm alguma coisa de importante e também têm aspectos comuns no caso dos Fenícios. Para a Grécia escolhi dois e com esses posso ir aos outros. Vi sempre os cartões como estando interligados com outras coisas e portanto não tem problema na escolha...(…) Não, acho que eles são todos importantes. Quer dizer é a tal questão pode-se eliminar alguns porque com os outros consegues o mesmo objectivo.[Acrescentar] Às tantas uma do Coliseu com uma luta de gladiadores, a parte da escravatura dos hebreus uma imagem relacionada com o Egipto ou com o império romano para mostrar a parte da escravatura. Para a Grécia falta aqui a representação de uma peça de teatro, poria mais cartões para a mentalidade e cultura.</i>		
E1.P.6.F			<i>Aquela mensagem, que não sei agora situar, que não há judeu nem cita, acho muito importante. Mais... acho que a questão das técnicas, a apresentação da roda...(…) Por considerá-los se não mais pelo menos tão importantes como estes para a História da Humanidade. (...) possivelmente acrescentaria mais alguns. Não retirava nenhum porque podem ter mais ou menos significância</i>		
F.P.7.M			<i>[Dificuldade] Em seleccionar apenas dois. Um foi fácil escolher o segundo já foi mais difícil, quer para os gregos quer para os romanos...(…) Foi-me difícil nos três escolher o segundo. Para os outros foi relativamente mais fácil...(…) [Retirava ?] Não. Em relação aos Gregos fazia era um diferente. [Incluiria] Sim fazia um que tivesse a ver com a área das artes, do teatro, da filosofia, da cultura, mais.</i>		

QUADRO Va - Atitudes perante os cartões (Estudo Pioto - Alunos)

<i>Tratamento dos dados empíricos</i>					
<i>Das questões da entrevista: 5 – Tiveste dificuldade em escolher esses oito cartões ? Porquê ?; 8 – Se fosses tu a elaborar a lista completa de cartões</i>					
<i>8.1-Quais os que não incluirias nessa lista ? Porquê ? 8.2-Quais os que acrescentarias nessa lista ? Porquê ?</i>					
1.4. ATITUDES PERANTE OS CARTÕES					
<i>Respostas dos alunos</i>					
Código alunos	1.4.1.Rejeição	1.4.2.Aceitação			1.4.3.Indecisão
		<i>Simples</i>	<i>Relativa</i>	<i>Problematizada</i>	
A.a.1.M			<i>Deixava ficar assim. Parece-me bem. Acrescentava Descoberta do fogo porque gostei muito</i>		<i>São todos importantes por isso fiquei indeciso</i>
A.a.2.M		<i>Acho que são todos importantes</i>			
A.a.3.M			<i>Deixava estar todos porque todos têm um significado. Acrescentava Arte Rupestre</i>		
A.a.4.M			<i>Não punha os Regimes Acrescentava o Rio Nilo porque foi importante para os Egípcios</i>		<i>Tive algumas dificuldades (...) porque não conseguia decidir qual é que era importante</i>
A.a.5.F		<i>Fazia tal como está. Acho que está bem elaborada a lista.</i>			<i>Algumas sim.(...) Por causa do texto.Achei complicado escolher, havia demasiada variedade. Talvez acrescentasse Mumificação no Egipto</i>
A.a.6.F			<i>Um bocado.(...)Porque já não me lembrava muito bem da matéria Deixava ficar assim. Porque me parece estar tudo bem. Acrescentava os Egípcios porque gostei, porque eram originais no que faziam...</i>		
A.a.7.F			<i>Porque aqui fala do comércio e aqui também [fica com o da Economia fenícia].[dificuldades]mais ou menos, fui ajudada pelo texto dos cartões, pelas imagens e por alguma coisa que me lembrava.Se calhar não teria incluído... é difícil.(...)de uma forma ou de outra todos eles nos dão a conhecer o povo por isso... deixava assim.</i>		
A.a.8.F		<i>Fazia tal como está</i>			<i>Mais ou menos. Nos Fenícios e nos Hebreus</i>

A.a.9.M				<i>Para as escolhas- alguma dificuldade nos Hebreus porque, embora tivessem o seu contributo para a História da Humanidade, não foi tanto como os outros. Retirava o das Movimentações a evolução da humanidade acontecia na mesma. Acho que estaríamos no mesmo sítio. Acrescentava Os Egípcios e a vida para além da morte porque o seu interesse por isto divulgou muito a medicina.(...) trouxe muitos conhecimentos</i>	
B.a.1.F		<i>Para mim são todos importantes. Acrecentava a Pintura</i>			
B.a.2.M	<i>[Reis hebreus] porque fala mais dos reis e isto não é tão apropriado (...) para os alunos(...) porque nem todos conseguem decorar reis.</i>		<i>Tive dificuldade com este [democracia] porque já não me lembrava muito bem da matéria.(...) Nalguns casos o cartão ajudou mas noutro não.Não punha este [Reis hebreus] porque fala mais dos reis e isto não é tão apropriado (...) para os alunos(...) porque nem todos conseguem decorar reis.</i>		
B.a.3.F	<i>[Movimentações] porque não percebo nada de mapas</i>		<i>Tive dificuldade mais nos Hebreus porque daqueles quatro cartões só compreendia mais ou menos aquele [10 mandamentos]Não punha o das [Movimentações] porque não percebo nada de mapas</i>		
B.a.4.F			<i>Foi fácil. Tirava o das [Hebreus e Democracia]Não sei.Não sei</i>		
B.a.5.M			<i>Acho que não. Porque acho que tanto uns como os outros foram importantes mas uns mais do que outros.(...) Sei lá não me lembro.</i>		
B.a.6.F		<i>Deixava como está porque todos têm a sua importância</i>			
B.a.7.F			<i>Não punha este [Movimentações] porque acho que não foi importante, porque não trouxe benefícios nem para eles nem para nós.</i>		

B.a.8.F		<i>Foi fácil.Mantinha tal e qual. Porque foi a senhora que fez e é professora. Embora seja a sua opinião quando faz os cartões não é ?</i>			
B.a.9.F			<i>[dificuldades]Nos Hebreus foi. Nos outros nem tanto.[o que ajudou a decidir] os textos dos cartões. Acho que me incentivou mais a escolher estes.Não, deixava assim. Se calhar tirava os Hebreus, mas não sei.</i>		
C.a.1.F			<i>Tive um bocadinho nos Hebreus.Porque não me lembro nada deles.Os dos Hebreus não sei se punha. Deixava ficar os 10 Mandamentos e Reis e tirava os outros. Porque não são importantes para a História da Humanidade[Porquê?] Não sei.</i>		
C.a.2.M			<i>Tive alguma dificuldade nos Hebreus.Porque quase todos os cartões têm uma informação muito rica e por isso fica difícil decidir qual é o mais importante. Incluía Hominização porque foram fundamentais, cada um teve as suas características, inventaram o fogo.</i>		
C.a.3.M				<i>Não[dificuldade]Para escolhas – Não incluía Reis hebreus e Hebreus porque é assim eu escolhi estes porque acho importantes, mas na realidade não dou muita atenção a isto, não os considero grandes contributos mas escolhi-os porque estava a pensar na História da Humanidade. No fundo acho que os cartões sobre os Hebreus não têm grande coisa que me...Quero dizer, eu acho isto coisas importantes mas não revolucionaram a História do mundo. Não foram os primeiros em nada. Punha os Descobrimientos portugueses.</i>	
C.a.4.M			<i>Dificuldades em escolher nos Hebreus porque é difícil. Não sei explicar. Não punha os Hebreus e o das Movimentações porque não é uma coisa que me fascine muito.</i>		
C.a.5.F			<i>Tive dificuldade em escolher aqui na Grécia porque é tudo importante. Nos outros foi fácil porque já tinha as ideias sólidas. Nos Hebreus tive dificuldade em escolher os reis porque parecia só importante os 10 Mandamentos.Acho que metia todos [cartões] deixava tudo o que aqui está porque tudo interessa.Tirar assim se calhar tirava os Jogos Olímpicos porque não gosto muito embora sejam importantes.</i>		

C.a.6.M			<p>Alguns cartões foram difíceis (<i>Hebreus e Coliseu</i>) Porque não conseguia explicar. Nos Romanos achava alguns importantes, fiquei indeciso entre o Coliseu e os Regimes. Acho que não, deixava assim. Acrescentava as Pirâmides do Egito</p>		
C.a.7.F			<p>Nos Gregos [dificuldade] porque acho que os Jogos Olímpicos também são importantes, porque é uma coisa que chegou aos nossos dias. Deixava ficar assim Não me estou a lembrar de nenhum.</p>		
C.a.8.F				<p>Para as escolhas – É um bocado difícil porque as estradas também são importantes.(...)Estou indecisa entre o comércio e a democracia. Já escolhi os Jogos. Estou a achar difícil escolher apenas dois.Deixava todos os que estão. Se tivesse mesmo que eliminar tirava os Reis hebreus e os Hebreus porque só são importantes para eles. Acrescentava os Egípcios, o calendário, a cultura...</p>	
C.a.9.F			<p>Tive dificuldade nos Fenícios talvez porque não os ache importantes.Porque um deles tinha de ser importante, não é? Mas não sabia bem.Não punha as Estradas romanas e os Hebreus. Não sei. As estradas são importantes vias de comunicação para eles, mas não são importantes para a História da Humanidade.Acrescentava a Escrita dos outros para fazer a comparação.</p>		

QUADRO VIa - Atitudes perante os cartões (Estudo Principal - Alunos)

Tratamento dos dados empíricos					
Das questões da entrevista: 5 – Tiveste dificuldade em escolher esses oito cartões ? Porquê ?; 8 – Se fosses tu a elaborar a lista completa de cartões 8.1-Quais os que não incluirias nessa lista ? Porquê ? 8.2-Quais os que acrescentarias nessa lista ? Porquê ?					
ATITUDES PERANTE OS CARTÕES					
Código alunos	Rejeição	Aceitação			Indecisão
		Simple	Relativa	Problematizada	
D.a.1.M				<i>Para escolhas – Em alguns tive[dificuldade] O da democracia porque não sabia bem o que escolher. Estive para escolher o Parténon porque acho importante saber como se constrói um templo. Mas a Democracia é mais importante porque eles tiveram uma mudança da monarquia para a democracia, assim escolhi-o. Não punha os Hebreus porque acho que não é tão importante porque eram pastores e andavam de terra em terra. E depois deixaram... Acrescentava Conquistas romanas porque estiveram aqui em Portugal e construíram muitas coisas, pontes, estradas.</i>	
D.a.2.M		<i>Alguns [dificuldade] no da Democracia. Porque são todos importantes.Deixava assim</i>			
D.a.3.F	Movimentações		<i>Tive nos Hebreus porque os quatro eram importantes. Não punha as Movimentações porque detesto mapas. Acrescentava um com o Paleolítico.</i>		
D.a.4.M			<i>Não[dificuldade] Porque achei que os que escolhi eram os mais interessantes. Não punha Hebreus porque fala de pastores e isso não é importante para a humanidade.</i>		
D.a.5.M			<i>Tive alguma dificuldade(...) na economia fenícia (...) porque não conseguia escolher o segundo, pareciam-me todos importantes.Não punha os Reis hebreus porque não acho importantes para a História da Humanidade. E não punha o Exército romano por trazer muita guerra.</i>		
D.a.6.M			<i>Não foi fácil(...) Não sei porque há palavras que me salientam. Não punha Hebreus, Cidades e 10 Mandamentos Porque nem toda a gente quer ser da mesma religião. Os Hebreus porque eram pastores e isso não tem nada a haver para a Humanidade, não fazem história. As cidades porque só foram importantes para os Fenícios.</i>		

D.a.7.F		<i>Mais ou menos.[dificuldade] no Parténon. Porque estava indecisa entre ele e a Democracia. Ficavam todos iguais porque o mais importante está aqui.</i>			
D.a.8.F			<i>Tive nos Hebreus[dificuldade] Porque não me lembro de nada e não entendi os cartões deles.Não punha os cartões dos Hebreus Não percebo nada dos cartões.</i>		
D.a.9.F			<i>Tive dificuldade ente as Embarcações e a Economia Fenícia porque achava os dois importantes. Não punha Reis hebreus porque não acho os reis importantes</i>		
E.a.1.M		<i>Mais ou menos. Nos das Cidades, Parténon, Movimentações e Regimes porque não sabia o verdadeiro significado. Não entendi o que diziam os cartões. Acho que estão bem todos. [Porquê]Então não é professora!</i>			
E.a.2.M			<i>Tive dificuldade em alguns (Embarcações gregas, Regimes) porque devo perceber menos. Não entendi bem os cartões e não me lembrava da matéria.Não tenho a certeza se incluía o Coliseu.Porquê, não sei</i>		
E.a.3.F					<i>Tive dificuldade em escolher só dois. Se pudesse escolhia os quatro deles [Romanos e Gregos]Talvez não pusesse o exército romano. É importante mas não tão importante como os outros que estão aqui. Talvez acrescentasse os Egípcios</i>

E.a.4.F		<i>Não. Tive algumas dúvidas mas já não me lembro em qual.Nenhum. Deixava assim. Também nenhum. Só se fosse dos Egípcios, pirâmide social deles.</i>			
E.a.5.F					<i>[dificuldade]Aqui nos Hebreus tive e também nos Gregos e nos Regimes romanos.Não sei. Tanto uns como os outros têm a sua importância mas há uns que ainda agora usamos.Podia mudar alguns. [Quais] Não sei. .</i>
E.a.6.M		<i>Foi fácil só que em alguns tive alguma dificuldade. [Quais] No da Democracia e na Economia fenícia. Já não me lembrava da matéria.Todos são um bocado importantes por isso deixava ficar.</i>			
E.a.7.M				<i>Para escolhas - Foi uma dificuldade relativa porque todos os cartões tinham elementos possíveis, digamos que de certa forma todos contribuíram muito para a História da Humanidade. Tive dificuldade em eliminar cartões Não punha o Parténon e o Coliseu porque arte é sem dúvida um ícone das civilizações mas eu acho que as civilizações não se desenvolveram com o Coliseu e o Parténon, não é essencial para as civilizações. Acho que os edifícios deviam ser funcionais, se não houvesse com que os fazer... o que eu quero dizer com isto é que arte não é o motor do desenvolvimento. Acrescentava a Romanização.</i>	

E.a.8.M				<p>Para escolhas –Penso que estes dois [cartões] se completam porque...(…)Tive dificuldade Nos Romanos e nos Gregos e nos Fenícios com a Escrita. Se pudesse escolhia mais. Nos Hebreus escolhia um só e depois escolhia a democracia ateniense. Também não escolhi a democracia por outros motivos enquanto que nos Romanos foi a nível maior este foi só em Atenas, acho que ainda era mais fácil. Se calhar tirava os hebreus mas deixava os Reis porque tiveram que governar um território difícil. Acrescentava os Egípcios, os contributos para a medicina desse povo. Punha ainda a Filosofia e a Matemática dos Gregos.</p>	
E.a.9.M				<p>Para escolhas – Tive no caso dos Hebreus porque há cartões que têm informação em alguns aspectos igual e também foi a matéria em que falámos menos. Não punha os Hebreus porque esta informação está também noutro cartão. Acrescentava um cartão sobre os Egípcios porque evoluímos muito na medicina, na matemática. São fundamentais nos nossos dias</p>	
E1.a.1.M			<p>Alguma dificuldade no povo ateniense. Não conseguia escolher porque me pareceram todos importantes. Deixava assim. Gostava de ver cartões sobre os Egípcios. Porque é um povo interessante. Gosto muito das pirâmides, dos deuses.</p>		
E1.a.2.M			<p>Tive alguma dificuldade nos Fenícios e Hebreus porque já não me lembro muito bem. Não punha as Movimentações porque nunca ouvi falar dos movimentos deles. Acrescentava o domínio do Mar Mediterrâneo pelos Romanos.</p>		
E1.a.3.F		<p>Tive alguma dificuldade nos Hebreus porque não me lembrava da matéria. Mantinha como está.</p>			
E1.a.4.M				<p>Para escolhas – Nos Hebreus tive dificuldade em escolher o segundo enquanto que nos Romanos tive dificuldade em escolher só dois. Eu não li muito bem os cartões, li por alto. Não punha a Economia fenícia. Porque não contribuiu para a humanidade. Para os Fenícios foi importante mas para o resto não acho. Os Hebreus também acho que só interessa a eles. Acrescentava o Renascimento porque foi a parte da História que eu mais gostei, acho a arte muito bela, principalmente a arquitectura.</p>	
E1.a.5.F			<p>[dificuldades] Foi mais nos Hebreus porque não me lembrava da matéria. Acho que não [acrescentava] porque todos eram importantes para esse povo. Acho que tirava o Coliseu porque não foi uma grande coisa para a Humanidade, foi mais para eles se divertirem.</p>		

E1.a.6.M			<i>Dificuldade nos Hebreus porque não me lembrava da matéria. Acho que não [acrescentava] porque todos eram importantes para esse povo. Acho que tirava o Coliseu porque não foi uma grande coisa para a Humanidade, foi mais para eles se divertirem.</i>		
E1.a.7.F			<i>Mais ou menos [dificuldade] porque as imagens e os textos ajudaram-me a escolher. Não punha o Exército mas não sei porquê.</i>		
E1.a.8.F			<i>Não foi assim tão difícil porque em alguns casos achei os três importantes. Não punha Parténon, não passa de uma construção a um deus. [E o Coliseu?] Deixava porque esse já é mais usado. Se calhar acrescentava um cartão com a Invenção da escrita.</i>		
E1.a.9.F			<i>Tive dificuldade nos Fenícios e nos Romanos porque não conseguia escolher o segundo cartão. Se calhar não punha Cidades fenícias. Para mim e para a Humanidade não acho assim tão importante. Acrescentava um cartão com os deuses gregos por terem assim muitos deuses acho interessante.</i>		
F.a.1.F		<i>Em alguns cartões tive. Neste dos Hebreus e no do Parténon porque não conseguia decidir entre o Parténon e a democracia. Deixava ficar assim porque acho que são os mais relacionados com a matéria.</i>			
F.a.2.F		<i>Um bocadinho [dificuldade] porque são muitos e tem alguns dos outros que eu gostava de ter escolhido [Quais?] O da democracia porque mostra ali os tribunais. Ficava assim porque acho que são os mais importantes</i>			
F.a.3.M			<i>Dificuldades nos Fenícios e nos Hebreus porque são os que eu menos conheço. Não porque os gostos são relativos. Mas se calhar tirava os Hebreus e punha assim mais dos anos primitivos.</i>		

F.a.4.M		Um bocado de dificuldade porque acho que são todos importantes para agora. Não, são todos importantes, deixava assim. [Acrescentar] Não, mas não me lembro da matéria do ano passado apesar de ter gostado.			
F.a.5.F		Alguma dificuldade nos Romanos porque eram todos importantes. Deixava como está porque acho que são os mais importantes.			
F.a.6.M			Tive dificuldade nos Hebreus, Romanos e Gregos porque acho que isto [Romanos e Gregos] é muito importante e isto também é muito importante. Tive dificuldade em escolher apenas dois. No caso dos Romanos devia poder escolher três, acho eu. Tirava os Reis hebreus porque não gosto de reis e não gosto da cara deles. Acrescentava cartões com monumentos gregos e com Aristóteles e o Discóbolo de Míron		
F.a.7.M				Para escolhas - Tive nalguns cartões (Cidades fenícias e Embarcações gregas) porquê não sei. Primeiro pensei que os outros não tinham tanta importância mas agora fiquei a pensar que o comércio é mais importante que as cidades. Acho que deixava ficar tudo porque todos têm um bocado de História. Acrescentava um cartão com os Egípcios porque se desenvolveu na mumificação, ao fazerem os cortes ficaram a saber mais do corpo.	
F.a.8.F			Alguma dificuldade. Nalguns casos não me lembrava daquilo a que ele estava a fazer referência. Incluía-os todos porque são todos importantes para perceber a nossa história, os nossos antepassados. Acrescentava um cartão com o Renascimento . [da antiguidade] São tantos que já não sei.		
F.a.9.M			Tive mas foi algumas dúvidas. Porque revolucionaram a humanidade de várias formas. Foi difícil escolher apenas dois. Acho que deixava como está. Não sei... acho que acrescentava os Egípcios		

QUADRO VII P - Tipos de Significância (Estudo Piloto - Professores)

Tratamento dos dados empíricos					
Da questão da entrevista: 2 – Explique por que considerou mais importantes os oito cartões que seleccionou.					
Tipos de Significância					
Cód. Prof.s	Respostas dos professores	Factores		Tipo de Explicação	Perfil de Significância
		Negativos / Positivos	Decisivos / Contributivos		
A.P.1.F	<p><i>Não é o exército em termos de acção porque ela é sempre violenta e, portanto, negativa mas no caso concreto do exército romano sobretudo o seu carácter de organização e disciplina que eu acho que são condições fundamentais a qualquer um trabalho que se queira eficaz e ...(...) é a questão, por exemplo, das estradas que de alguma forma está interligada com a questão do exército porque pensaram um exército de facto numeroso, organizado mas que tinha que circular e, portanto, a base dessa circulação era a construção de uma rede viária que os ligaria ao centro do império e a todas as partes do mesmo.(...) <u>as estradas não só permitem a circulação dos produtos; a ligação, em termos comerciais, entre os vários pontos do império como, sobretudo, a circulação das ideias. É a cultura, a transmissão das notícias.(...) embora não tenha assim grandes conhecimentos técnicos sobre a forma como eventualmente eles construíram, embora... concerteza, em termos técnicos, foram brilhantes. Se chegaram algumas delas até nós e algumas delas ainda estão em uso, nomeadamente as pontes e algumas estradas ainda é porque a eficácia da construção foi evidente. (...)</u>O facto deles serem um povo que tinha por base da sua economia o comércio, levou-os a, a necessidade faz o homem, e, portanto, a inventar um tipo de escrita que lhes facilitasse esse tipo de transacções. Uma escrita que contrariamente à egípcia que era muito complicada, levava muito tempo e era muito simbólica e sujeita a vários tipos de interpretações, esta é muito mais pragmática e, portanto, adequada a uma actividade comercial que se queria rigorosa e imediatamente registada. [Atribuí significância de acordo com] O nosso próprio critério de vivermos numa sociedade em que a economia e as trocas comerciais e a celeridade na transmissão da informação são evidentes. (...)A ideia mais cara é de facto a ideia da democracia que, apesar de como sabemos ser uma democracia muito imperfeita, muito limitada, criou as bases para aquilo que <u>depois nós fomos os grandes herdeiros, não é ? uma tradição democrática e, portanto, isso devemos aos Gregos e... acho que entre as grandes realizações dos Gregos, os Jogos Olímpicos, no fundo com alguma, também, ideia de solidariedade, da própria democracia embora a participação nos Jogos Olímpicos da antiguidade fosse restringida apenas aos de nacionalidade grega coisa que mostra também uma certa limitação. Mas os Jogos Olímpicos, apesar de tudo, são uma materialização de uma ideia algo democrática que também vem da Grécia antiga.(...) Eu sinto-me mais na posição de herdeira de todas estas ideias e das boas ideias.(...) Negativos mas que também são ensinamentos porque os conhecemos como negativos e, portanto, temos de ter uma postura de ...(...) por exemplo as guerras mundiais acho que ninguém fica indiferente ao que elas provocaram, quer em termos materiais e, sobretudo, quer em termos humanos. Eu acho que qualquer pessoa que mesmo que não viva a guerra, graças a Deus, que conheça esse passado negro da nossa história tem que ter um mínimo de consciência que isso é de todo em todo um facto a evitar.(...) Acho que o passado é uma lição.(...) Eu tenho uma especial simpatia até pelo povo judeu ... pelo que me leva a pensar o que terá sido a vida deste povo, não só, enfim, desde que existiu e toda aquela movimentação e a necessidade de se espalharem também em parte por não terem uma pátria e, sobretudo, porque depois foi, digamos, quase que administrativamente concedida uma pátria, não é ? Com todos os problemas que daí até hoje nós continuamos a sentir.(...) à luz do que estamos a viver a prova provada de que se tivéssemos continuado num sistema em que cada povo podia escolher e ter os deuses que muito bem entendesse provavelmente não teríamos este revanchismo, este fundamentalismo de religiões.</u></i></p>			Explicação intencional	

Tratamento dos dados empíricos					
Da questão da entrevista: 2 – Explique por que considerou mais importantes os oito cartões que seleccionou.					
Tipos de Significância					
Cód. Prof.s	Respostas dos professores	Factores		Tipo de Explicação	Perfil de Significância
		Negativos / Positivos	Decisivos / Contributivos		
A.P.1.F	<p><i>Porque nós temos problemas religiosos devido a religiões monoteístas. Que são solidárias entre os seus mas que não admitem a diferença. Por isso os conflitos.(...) Respeito-os, cumpro-os na medida, digamos, do que é uma opção de vida, não porque eles me constroem em termos, digamos, da base religiosa que eles contêm também, não é? Eu considero que são ideias que fazem muito sentido e que eu também adopto na minha postura, o mais possível.(...) eu cada vez mais eu acho que... se calhar... Eu acho que é mais, aqui, um bocadinho a minha experiência pessoal. Se calhar aqui há uns 10 anos atrás, 15 anos atrás eu respondia-te que de facto estes princípios são universais ou deveriam sê-lo. Há... o que eu acho é que provavelmente tirados de um contexto que é essencialmente uma civilização ocidental, estes princípios alguns deles nas outras tradições, nas outras civilizações, não fazem o menor sentido! Aí é outro, não faz o sentido que faz para nós.(...) E nem por isso o facto de alguns destes princípios não serem adoptados como universais ou praticados por todas as civilizações retira às civilizações valor ou, digamos, sentido às práticas que contrariam estes princípios porque são feitas num determinado contexto próprio, nem retiram valor aos princípios dos 10 Mandamentos por não serem cumpridos exhaustivamente.</i></p>			Explicação Intencional	

QUADRO VIII P - Tipos de Significância (Estudo Principal - Professores)

Tratamento dos dados empíricos					
TIPOS DE SIGNIFICÂNCIA					
Da questão da entrevista: 2 – Explique por que considerou mais importantes os oito cartões que seleccionou.					
Cód. Prof.s	Respostas dos professores	Factores		Tipo de Explicação	Perfil de Significância
		Negativos / Positivos	Decisivos / Contributivos		
D.P.4.M	<p><i>Quero esclarecer que na minha escolha só vou ter em conta os contributos que considero positivos para o progresso da humanidade, que tenham trazido uma evolução.(...) Estes representam aquilo que de mais importante, mais significativo estas civilizações nos transmitiram e que constituem a essência da nossa civilização e até humanidade.(...) Tendo em conta os nossos valores e o nosso modo de vida, as características da nossa civilização se nós queremos explicá-las estes são os que nos dizem mais, são as bases. Repara temos aqui desde o alfabeto até à religião...Quando falo da nossa civilização não me estou a referir só a Portugal como é evidente... [Em relação aos 10 Mandamentos] a religião muçulmana também se desenvolveu no mesmo espaço e até no mesmo tempo do monoteísmo hebraico, ao mesmo tempo foram buscar muito do que têm à egípcia, o vocabulário, a questão do inferno, etc.Se compararmos os povos há muitas semelhanças, vão beber uns nos outros. Por exemplo os egípcios já tinham uma Nossa Senhora, entre aspas, que era a deusa do lar, que cuidava dos filhos, já tinha a criancinha ao colo. Portanto é tudo muito semelhante. Estes são por isso o melhor exemplo daquilo que constitui a evolução da humanidade. Nós temos a organização política actual nos moldes dos gregos, praticamente nessa esfera a democracia é a mesma; depois com os romanos esta ânsia de explorar o mundo e o conforto, a sociedade materialista nós temo-la também e cultivamo-la até. Nós estamos a continuar aquilo que eles começaram.(...) Os Gregos deram-nos o ideal, um certo afastamento do material, os romanos deixaram uma mistura. Portanto há aqui dois aspectos que nós fundimos. Nós se queremos no lazer dedicarmo-nos ao espírito temos que prover às nossas necessidades materiais, temos de trabalhar. Os Fenícios já se afastaram da agricultura, evoluíram...(...) foi um passo à frente porque as agrícolas dependiam das condições naturais, do clima, as comerciais vão passar esses limites e os Fenícios na medida em que introduziram este novo saber, ele foi depois utilizado pelos Gregos também. Os Gregos também criaram uma grande civilização no espaço comercial, foram assimilando os saberes importantes. Os Hebreus é uma questão mais religiosa, tirando isto eles não contribuíram em nada, talvez tenham criado mais um bocado de ordem com o monoteísmo...usaram o monoteísmo para organizar melhor a sua sociedade, disciplinaram um pouco os comportamentos com os 10 Mandamentos e tiveram mérito por isso. É claro que também trouxeram mais fanatismo. O monoteísmo tem aspectos positivos e negativos. E ainda por cima porque tendem a ser universalistas, a impor-se a outros povos isso traz guerras futuras. Neste aspecto não acho que tenha sido um benefício para a humanidade embora seja uma realidade. Quanto aos romanos foi muito mais na organização, na construção e no desenvolvimento que se distinguiram. Os romanos pensavam no futuro e por isso apostaram nas infraestruturas, já os gregos dependiam da conjuntura, quando queriam fazer algo iam consultar os deuses.</i></p>				

E.P.5.F	<p><i>Estou indecisa mas depois explico-te porquê. Para os Fenícios é daquelas coisas...(…) Há sempre uma justificação para escolher este ou aquele, tudo depende da perspectiva com que se aborda a questão...(…) Eliminando os Fenícios que como te digo é muito pouco abordado e a única coisa que se ensina dos Fenícios é a questão do alfabeto é que foi um povo que desenvolveu o comércio e que também já tinha algumas cidades-estado e pouco mais porque tudo isto vai ser depois aprofundado noutros povos. (...) Foi na escrita e também deram outros contributos mas depois nós aprofundamos o comércio nos vários povos não damos quase nenhuma importância aos Fenícios. Se tivesse que explorar às tantas teria de ir por aí, o que cada povo deu a todos os níveis. Mas como nós temos que seleccionar sempre, tentamos passar para aqueles povos que foram os mais importantes, ou pelo menos que no livro está mais explorado, para os meninos irem acompanhando a nível de texto. Para não pensarem que não somos só nós que estamos a dizer aquilo quando na verdade o livro até nem dá grande importância...(…) Se for atentar aos contributos de cada povo encontro contributos a todos os níveis...(…) Por exemplo a escrita eu acho que é muito importante eles perceberem a importância da escrita para história, para eles comunicarem entre si e por isso acho que é uma das coisas que se deve ir mencionando quais foram os povos que mais utilizaram, que mais aperfeiçoaram a escrita...(…) Os Hebreus sem dúvida porque eu gosto da parte da religião e aí lá estou eu sempre a bater na mesma tecla de perceberem que há religiões diferentes, a diferença entre crenças e dogmatismo do Intencional, ir muito em relação à formação cívica para a escolha pessoal, para a liberdade religiosa. Eu bato-me por isso seja na matéria das Reformas seja no nascimento do Cristianismo seja dos Hebreus, começo logo por mostrar que há povos politeístas, há monoteístas, nenhum é melhor que o outro, é só perceberem que há diferenças e que há que respeitarmos. Eu aí puxo muito para a formação cívica e para o espírito crítico...(…) eu falo dos Hebreus essencialmente por essa questão [o monoteísmo], o facto de eles serem nómadas era como outro povo qualquer, o facto de serem escravizados é igual a outros povos, claro que aproveito para falar um pouco da questão da perseguição dos Judeus mas vai dar sempre ao mesmo ponto...(…) e depois por exemplo para perceberem a diferença entre religiões em povos mais antigos em que aparentemente a religião não teria grande influência para a vida prática e que a partir do momento em que surgem os mandamentos a religião já é vista mais como uma utilidade prática, os mandamentos funcionam tipo regras e que as pessoas começam, sem dar conta, a interiorizar muito mais os mandamentos como regras que devem seguir, com a noção de pecado...(…) [Em relação à escolha das Movimentações] o cartão acaba por ir à outra vertente dos Hebreus que é a questão dos povos nómadas, da questão da ocupação do espaço, tem a ver com a outra vertente da economia, geografia, para explicar a questão da terra prometida, porque é que atravessam o Mar Vermelho, desfazer o mito lá da abertura do Mar Vermelho. (...) Eu quando dou os Romanos às tantas cometo um erro que é fazer juízos de valor porque mostro aquilo que eu acho que foi importante e o que foi menos importante. O menos importante foi a apologia da violência, o gosto por desportos radicais, de matar, tento que eles percebam que quando lhes ensinam que a Romanização foi ótima, que não foi bem assim. Sei que não devo deixar transparecer esses juízos de valor mas como os ponho a raciocinar e a debater acaba por minimizar isso. (...) a questão da monarquia, república e império também é visível na questão do controle dos exércitos, com dois cartões podia muito bem abordar todos os contributos dos romanos...(…) [Maiores contributos dos Romanos] A Romanização, a administração, o desenvolvimento da economia, as vias de comunicação. Qualquer cartão daria para chegar aos contributos. É o que eu digo depende muito da perspectiva com que pegas no assunto... Eu lembro que nós olhamos para estas imagens e dá logo para falar da própria arte... Tudo está interligado. (...) A Grécia sem dúvida a questão da Democracia e aproveito para comparar com os regimes democráticos da actualidade, o que é que aqui ainda está por fazer, o que é que aqui ainda corre mal, depois destaco os Jogos com a preocupação dos gregos que era desporto pelo desporto, pelo prazer, pelo corpo sadio, a própria questão da saúde física, mental por confronto com espírito que se vive hoje no desporto, principalmente no futebol, daí que se contentassem com uma coroa de louros que não tem nada a ver com agora com as estátuas de ouro ou os globos.</i></p>				
---------	---	--	--	--	--

<p>E1.P.6.F</p>	<p><i>Ora bem como conseguiram organizar-se sendo uma minoria e vingar, não é, e também aqui os 10 Mandamentos que se assumem como um código de ética.(...) Escolho a escrita porque foi uma simplificação e que levou ao aumento das relações entre os povos e da comunicação e o comércio porque de facto não posso deixar de escolher este porque estão absolutamente relacionados do meu ponto de vista. Eles de facto foram exímios, ficaram famosos, do meu ponto de vista, no trabalho do vidro e acho, prontos, que combinaram muito bem uma coisa e outra.[Os Jogos e a Democracia ateniense] Devido à originalidade. Mesmo assim considero que foi algo de muito importante e aqui esta noção de formação integral, de perfeição, infelizmente só para os homens na altura, mesmo assim acho interessante e inovador a forma muito disciplinada, religiosa, mesmo assim acho que a noção de integrar o corpo e a mente acho uma contributo maior em relação aos outros.(...) como ali mostrou do Coliseu e os Regimes, eu gostaria que tivessem outros, portanto digamos que tive de fazer aqui, de acordo com os princípios que enunciei na ficha técnica, gostaria que estivesse aqui um aqueduto. Entretanto são as estradas apesar de ter sido também um veículo de força, de domínio, não é, sem dúvida nenhuma não deixa de ser também um factor facilitador do comércio, das deslocações para tudo o que nós quisermos, não é ? Assim sendo como foi por causa das legiões que eles as construíram vi-me forçada a escolher o Exército apesar de, naturalmente, não privilegiar isto nas respostas. Porque naturalmente escolheria aquedutos... [Em relação ao Exército romano] Quer dizer a disciplina sim, a unidade, a conservação do império, mais na vertente da Romanização.(...) Aqui no cartão do Exército posso privilegiar não a legião mas o que de facto perdurou, mais a Romanização.</i></p>				
------------------------	--	--	--	--	--

F.P.7.M	<p>Para os Fenícios a <u>escrita</u>, sem dúvida e estou aqui indeciso entre este (aponta para o cartão sobre a Organização territorial e o das Embarcações) e a talassocrassia, é quase uma globalização avant la lettre. Mas vou optar pela talassocracia; no caso da Grécia escolho a <u>Democracia</u> e os <u>Jogos Olímpicos</u>; para os Romanos vou pegar neste (escolhe as <u>estradas</u>) porque sou fã da engenharia dos Romanos. Estou indeciso entre estes três. Mas fico com os <u>Regimes</u> (...) em relação aos Hebreus escolhi o 1º cartão porque, ... eu tento sempre fazer uma ponte entre o passado e o presente, a questão territorial do povo hebreu é uma questão que ainda hoje tem uma continuidade até aos dias de hoje portanto considero isto importante e também porque ainda sou da escola em que ainda encontro algum determinismo, entre aspas, entre os factores geográficos e que depois vão dar origem a determinadas acções históricas, a influência do meio, tem esse peso. E esta questão da diáspora dos Judeus porque depois vai ser importante para explicar a perseguição aos Judeus movida pela inquisição, quer os progroms na Rússia antes da 1ª Guerra Mundial, o genocídio, etc. É por tudo isto que destaco este cartão. Quanto ao dos 10 Mandamentos é mais fácil de justificar. Tem a ver com a ruptura com uma re..... e da qual vão surgir depois as religiões monoteístas que se conhecem e que marcam a história europeia e mundial.(...) dentro de uma perspectiva histórica como conquista humana com a passagem duma situação de politeísmo para uma situação de monoteísmo. Acho que isto é uma passagem muito importante. Por outro lado porque a partir daí surgem as principais religiões monoteístas que vão marcar definitivamente a história da Europa, pelo menos. É incontornável falar sobre esta questão do monoteísmo.(...) o “adorarás o Senhor... é logo muito claro na afirmação do monoteísmo. E depois podíamos ir por aí abaixo: a questão do não matarás tem implicações não só no relacionamento com o semelhante mas também com os sacrifícios humanos, a questão do... eu destaco mais estes mandamentos porque me parece que os outros são mais próprios de um povo nómada e de pastores, a questão de cobiçar a mulher do próximo não me parece que Deus venha lá de cima do alto para me dizer uma coisa destas. Acho que é mais no sentido de obter a paz, como são tribos relativamente pequenas, que se deslocam e tal, era mais uma questão de organização social, parece-me a mim!(...) É muito complicado de abordar isto. Há uma porque os miúdos não sabem nada e vivemos num sociedade que diz que é cristã mas os conhecimentos que eles têm sobre isto é quase inexistente. Agora o que é que eu destaco aqui ? destaco a questão do monoteísmo. Obviamente que os 10 Mandamentos corporizam um conjunto de normas que vão ser fundamentais para a estruturação da religião hebraica mas eu destaco os dois primeiros mandamentos. Portanto aqui destaco a originalidade do monoteísmo expresso nos 10 Mandamentos. Nesse destaco a questão territorial ligada à diáspora.(...) Aqui em relação aos Fenícios acho que é, considero a escrita alfabética uma coisa extraordinária. Quer dizer atribuir um som a um símbolo acho isso um passo notável. Costumo comparar isso com a invenção da roda ou a descoberta do fogo. São estes golpes de génio da humanidade que nos fazem dar saltos muito grandes. Costumo relacionar isto com a questão prática, no fundo estas coisas nascem da pura necessidade e depois é a questão da criação da própria história, não é ? Tudo isto é o fundamento da nossa disciplina.(...) Optei por este porque me parece que eles conseguem criar no Mediterrâneo, fruto desta actividade comercial que advém de serem grandes marinheiros, um poder novo assente no mar, parece-me que é uma originalidade que vai focalizar, chamar a atenção para a importância do Mar Mediterrâneo.(...) Quanto aos Gregos, como eu procuro sempre encontrar <u>de entre todos os contributos aquele que é mais perene, que perdura mais</u>, neste caso a <u>Democracia ateniense como contributo é incontornável</u>. Os Jogos, eu optei pelos Jogos com algumas reticências, tinha que optar... foi muito naquela perspectiva daquilo que <u>chega até hoje e por outro lado destaco nos jogos a questão, a Grécia era constituída por cidades-estado, o mundo helénico mas que nesta altura precisa havia como que uma espécie de pausa que servia também como fenómeno de união, era portanto nos Jogos que os Gregos se sentiam de facto pertencentes ao mundo helénico e essa capacidade do jogo em que a única glória era uma coroa de louros parece-me também algo de assinalável</u>. Finalmente os Romanos, eu já fui adiantando quando escolhia que as estradas romanas associam-se a uma frase que aliás tu colocas aqui, e muito bem, que é “<u>todos os caminhos vão dar a Roma</u>”. E esta ideia de um ponto sobre qual gira todo um mundo de culturas, de religiões, de tráficos económicos, que no fundo perfigura uma espécie de globalização avant la lettre, para usar outra vez esta expressão, é uma coisa interessante. Por outro lado esta noção de perspectivar um império de futuro, esta ideia de ser capaz da utilidade das coisas, enquanto com os Gregos era aquela coisa do belo, eles acham que o útil é que é belo e de facto elas são belas porque são úteis.(...) Claro, da engenharia, de obras que são de tal forma perfeitas que continuam a ser utilizadas ainda hoje. Há vias romanas que ainda hoje se usam, por exemplo o sistema de esgotos de Roma está desactivado mas poderia funcionar perfeitamente, quem diz isto diz os aquedutos, diz as pontes. Há um lado utilitário no engenho romano que é posto ao serviço das pessoas, de uma comunidade e é isso que me atrai muito. E que depois contribuíram, de certa forma, para as questões da romanização, da língua, etc. Em relação à questão dos regimes políticos, eu não faço uma abordagem exaustiva, em pormenor nas aulas, no entanto destaco esta passagem da passagem da monarquia para a república que me parece que é uma novidade, a questão da res pública, este conceito de governar para o povo e que depois se reflecte de facto nas engenharias. E as próprias movimentações políticas, as traições, é um bocado aquilo que se passa ainda hoje.</p>				
---------	---	--	--	--	--

QUADRO VIIa - Tipos de Significância (Estudo Piloto - Alunos)

Tratamento dos dados empíricos					
Da questão da entrevista: 4 – Explica por que consideras mais importantes os oito cartões que seleccionaste.					
2.1. Tipos de Significância					
Alunos	Respostas dos alunos	Factores		Tipo de Explicação	Perfil de Significância
		Negativos / Positivos	Decisivos / Contributivos		
A.a.1.M	<i>[Embarcações gregas importantes] Porque eles iam para outras terras, para fazer comércio. (...) [As estradas] podia-se passar...[Os 10 mandamentos]Porque eles acreditavam num Deus. Era uma coisa nova. [A escrita] Porque ainda hoje...ele deu o nome ao nosso alfabeto. Ele pode não ser igual ao nosso mas ainda há escrita assim. Era mais fácil que a dos Egípcios.</i>			Descrição	B
A.a.2.M	<i>Contributos ? Assim que ajudaram os nossos dias?(...) O Coliseu, antes dos romanos existirem, não havia assim... espaços como este. (...)As estradas porque contribuíram para que houvesse <u>mais possibilidades</u> de chegar a certos sítios. (...)Este é por causa da escrita, da comunicação. Porque foi inventada por eles. (...)Tem menos símbolos. Há mais facilidade em decorá-la. (...) [Economia fenícia] Porque exportavam para todas as regiões do Mediterrâneo, levaram o metal, o vidro...</i>		Contributivos – “para que houvesse mais possibilidades”	Explicação Causal	C2
A.a.3.M	<i>Eu escolhi os Reis porque acho que isso é importante. Os 10 Mandamentos é religioso e isso é importante para mim. (...)As embarcações são importantes para a guerra e aqui (aponta para o da Democracia) não sei se isto é um rei?! [Embarcações gregas] Acho que é importante porque assim podiam combater. (...) [Cidades-estado] Porque tem ruínas. (...)A escrita é importante para toda a gente, para saber ler e escrever. (...) As estradas para eles passarem de alguns sítios a outros, para transportarem qualquer coisa ou assim. Os soldados porque para as guerras também havia de haver alguém que defendesse.</i>			Descrição	A
A.a.4.M	<i>[os 10 Mandamentos importantes para a religião] Para a minha não. (...)É a Cristã. É, é...[Os 10 Mandamentos foram importantes ?] E os cristãos encontraram-se com os judeus... os 10 Mandamentos...[Reis hebreus] Este mandou construir o templo de Jerusalém. [foi importante] Acho que sim. [para hebreus ou humanidade ?] Para os dois. (...)Porque os jogos Olímpicos ainda hoje se praticam.(...) pela honra e pela glória...[importante para ti] Para mim não, acho eu...[a propósito do Parténon] Os templos acho que são todos importantes. (...) Por causa da construção em si. É muito difícil construir assim templos...(...) Porque foi importante também para nós e utilizamos também essa escrita. (...) Para mandar carta para outros países...[em relação à egípcia] Eu acho que é menos complicada. [para as embarcações fenícias] Porque são grandes marinheiros. [estradas] Porque estão a ser utilizadas actualmente. [regimes] Eu acho que é importante, nós estamos na república...[é importante] É. Eu acho que eles evoluíram.</i>			Descrição	B

A.a.5F	<p><i>Eu escolhi a escrita alfabética porque no dia-a-dia precisamos do alfabeto para escrever, ler...[embarcações fenícias] Porque precisamos das embarcações também para o comércio que na altura faziam, para poderem transportar os alimentos.(...) Porque no dia-a-dia há muitas estradas que nós utilizamos que eram romanas, duraram muito e foram construídas pelos romanos.[exército] Porque foi com ele que os romanos conseguiram conquistar certas coisas. (...) [a propósito dos 10 Mandamentos serem um importante contributo] Não muito, um pouco. Para os Hebreus e para os Católicos é importante e até para os outros...(...) Os Jogos porque ainda hoje, agora, nesta altura se fazem os Jogos Olímpicos e porque ainda se praticam todos os desportos que eles lá faziam. As embarcações são importantes por causa do comércio marítimo e os gregos modificam coisas.</i></p>		<p>Contributivos – “Com ele conseguiram conquistar certas coisas”</p>	Explicação Causal	C1
A.a.6F	<p><i>[Coliseu] Porque foram eles os primeiros a construí-lo.[Estradas] Porque se não fossem eles nós ainda não tínhamos estradas. Porque eles construíram para poderem circular melhor, por causa das guerras. Além disso duraram, chegaram até nós.[10 Mandamentos] Acho que para as pessoas que são cristãs são importantes. Para mim são importantes.[importantes para judeus?] Acho que não. [e budistas?]Também não. Acho que só são mesmo para os cristãos. Para quem siga esta religião. Algumas coisas que Deus disse são importantes para toda a Humanidade. Outras não. Aquilo de cobiçar a mulher do próximo é difícil de seguir e depende das pessoas e das culturas. Alguns são mais fáceis de ser respeitados que outros. Os Jogos são importantes para toda a gente porque fazem exercício, ainda hoje existem e foram eles que os inventaram. [democracia] Porque é importante, porque se não andava toda a gente a fazer o que queria. Havia uma pessoa que mandava neles. Não sei explicar melhor... A Escrita é muito importante, porque como é que íamos falar com as pessoas que estão longe se não houvesse a escrita ? (...) Os egípcios já a tinham mas não me lembro dela. E os barcos se não houvesse não conseguíamos andar no mar, fazer descobrimentos. Começaram a ser melhores.</i></p>			Explicação causal / intencional	E1
A.a.7F	<p><i>É assim. Acho que estes são importantes porque falam da formação dos reinos, mas ao mesmo tempo acho que este é importante porque (apontando para os 10 Mandamentos) fala da religião, que é monoteísta... Ser uma religião que acredita num só Deus e que tenta seguir as regras que Deus deixou. Novidade ... não sei se era mas... penso que talvez até fosse porque muitos povos eram politeístas.[10 mandamentos] Eu penso que sim porque acho que é algo que foi-nos deixado pelo criador e penso que algo que todos os cristãos devem seguir. É algo importante porque ... acho que os 10 Mandamentos não são só seguidos pelos cristãos. Acho que também os Judeus e outros povos...[Movimentações] (...) acho que foi importante saber como é que foi o reino deles e como está o país agora.(...) [Reis hebreus]penso que foi importante, penso que foi a partir daí que eles começaram a criar vários reinos e com muitos aspectos diferentes um do outro, mas ao mesmo tempo com a mesma religião. A escrita porque acho que foram eles que inventaram a escrita alfabética e penso que foi... penso que a escrita está na base de muita coisa. [importante]Acho que sim, acho que <u>facilitou a aprendizagem de muitos povos</u> e da relação deles com o mundo. Os egípcios acho que não eram tão fáceis porque penso que a escrita deles era mais complicada, era mais complexa, não era tão fácil de compreender, também.[economia fenícia] Penso que o comércio está na base de muita da economia do mundo.Penso que o comércio foi importante por causa disso. [estradas] Penso que foram importantes porque acho que <u>tornaram mais fáceis</u> as deslocações do exército, dos comerciantes e mesmo das pessoas e neste momento acho que as estradas <u>são fundamentais para as deslocações</u>.(...) penso que o facto deles terem construído as estradas, terem inventado esta forma de as construir, terem feito com que fosse possível elas serem transitadas, eu penso que foi importante porque ajudaram bastante a Humanidade.[regimes] Acho que foi importante porque foi quando eles substituíram a Monarquia pela República, penso que foi um grande passo que eles deram, penso que sair de um regime de monarcas para irem para uma República ainda vai uma diferença um bocadinho grande. Porque na Monarquia apenas o rei comanda e vai para o filho e não há possibilidade de o povo escolher. Uma República já tem mais essa possibilidade embora não fosse mesmo o povo a escolher mas...(...) Penso que foi um passo para a Humanidade a existência da Democracia, foi fundamental. Penso que um povo que não é democrata não vai a lado nenhum. Penso que foi inventada pelos Gregos e foi sendo aperfeiçoada ao longo dos tempos. [Jogos] Penso que foi uma actividade importante para os Gregos e ainda hoje é uma actividade importante para muita gente onde os atletas se distinguem...[importantes] Por terem resistido até hoje.</i></p>		<p>Contributivos – “facilitou”; “tornaram mais fáceis”; Decisivos – “são fundamentais para as deslocações” “foi a partir daí que”</p>	Explicação causal / intencional	D1

A.a.8.F	<p>No caso destes aqui (aponta para os Jogos Olímpicos e Parténon) escolhi os Jogos porque ainda hoje existem e porque também, como é que hei-de explicar, porque foram eles que os criaram, não existiam antes dos Gregos. E o Parténon porque, para mim as construções são importantes, hum... por causa do modo como eles o construíram, é diferente das construções que havia antes. Ainda hoje há edifícios da mesma forma. Os Reis porque são os principais, sem os reis eles não eram muito. [Movimentações importantes ?] Talvez sim, talvez não...[porquê?] Porque coisas que eles fizeram podem já não existir hoje. Se continuarem a existir é porque são importantes. Porque o exército ajudou Roma a ter um grande império. [regimes importantes ?] Sim. Por exemplo cá em Portugal é uma Democracia e quem escolhe é o povo mas noutros lugares não é uma democracia, é uma monarquia ou qualquer coisa assim. Mas o melhor é a democracia...[escrita] Porque ainda hoje... ele deu o nome ao nosso alfabeto. Ele pode não ser igual ao nosso mas ainda há escrita assim. Era mais fácil ...</p>		Contributivos – “o exército ajudou”	Explicação causal	C2
A.a.9.M	<p>Escolhi o da democracia porque acho que foi um grande impulso para a democracia actual incluindo também os impulsos que os Romanos deram para a democracia e... [importante por usarmos aquele regime?] Não aquele regime porque naquele tempo nem todos eram iguais nem todos podiam participar na política, só os atenienses, mas foi em termos de esqueleto um grande impulso. (...) sei que até agora originou várias soluções de evolução. Porque as embarcações atenienses estiveram na origem das embarcações modernas, o seu formato, a única diferença é que funcionavam a remos e com grande perfeição.[por não ter escolhido as embarcações fenícias] Talvez por os Gregos estarem no auge do comércio, por serem os grandes comerciantes daquela época. Os Fenícios também foram grandes comerciantes mas penso que os Gregos em termos de expansão conseguem impor o seu domínio. Os Fenícios foram mais aquele povo que só deu para o comércio e... A nossa escrita vem da deles, sem a deles não podíamos escrever e eu não estaria também aqui a ler.[os fenícios inventores da escrita ?] Eu acho que não, mas aprofundaram mais, desenvolveram mais, tornaram-na mais parecida com a nossa. Antes deles a escrita era mais demorada a aprender e em compreensão.[10 Mandamentos] Embora não esteja muito ligado à religião católica, não sou praticante, acho que foi uma grande evolução em termos de pensamento da humanidade. A humanidade deixou de pensar tanto em si, deixou de ter tantos deuses.O grande contributo é o monoteísmo além de que isto são as primeiras leis do comportamento.[a propósito de ser ou não importante para budistas] Talvez possa ser importante. Agora já não tanto mas antigamente como houve uma grande expansão do Cristianismo talvez fosse importante por causa da ameaça dos Cristãos aos outros. Acho que estou um pouco confuso nisto...(...) por exemplo o “Não matarás” devia ser seguido por toda a gente, é universal, logo devia ser respeitado por toda a gente. [Movimentações] a morte de um só homem provocou tanta divisão, houve uma incapacidade total numa reorganização. E também por causa das invasões, com medo fugiram e espalharam-se pelo mundo. É mais importante para eles, porque para a Humanidade não sei se será assim tão importante. [a propósito dos regimes] a passagem da monarquia para a república foi uma grande mudança drástica, repentina de um regime para o outro. E também era um povo mais liberal, que divulgava mais as ideias e recebia ideias dos outros. Isso ajudou-os a evoluir considerando que é preciso ouvir os problemas dos que nos rodeiam. Nós agora fazemos como os romanos, damos a nossa opinião... e fascinou-me os seus governantes.[Coliseu] foi o grande monumento que foi construído naquela época, em primeiro lugar. Depois porque muitos dos outros monumentos foram influenciados por ele. Além disso naquela altura a sua altura, o seu funcionamento, a quantidade de pessoas que levava, os seus espectáculos que deram o desenvolvimento do nosso teatro..., enganei-me foi mais aos nossos espectáculos de hoje. Por exemplo as touradas vêm dos romanos. Pode ser apenas só uma ideia minha mas é o que eu penso. Os romanos são um povo com muito mais evolução a nível mundial, mais estudos. Tiveram grandes filósofos e grandes escritores.</p>		Contributivos – “acho que foi um grande impulso” (implícito); “por causa das invasões” (contributivo implícito)	Explicação causal / intencional	E2
B.a.1.F	<p>[Reis hebreus] eu acho que os reis são sempre importantes. Eu deixo os Jogos Olímpicos porque acho que não é muito importante. Eu gosto, só que não é assim muito importante para a história da humanidade. [democracia importante ?] Sim eu acho. Porque acho que tem de haver democracia... Sei lá! [a propósito do Parténon] Acho que foi quando eles estão a ser construídos ou isso... Estavam mais desenvolvidos. Escolhi a escrita porque acho que é uma coisa fundamental para uma pessoa saber ler, escrever e isso. [antes não havia escrita ?] Havia mas antes tinham que aprender. Uma pessoa agora também sabe ler e escrever e acho que eles tinham o mesmo direito... [economia fenícia] Porque eles ao venderem estes tecidos estavam a ganhar dinheiro, a lucrar para eles... [importante para a humanidade ?] Sim. Porque acho que um dia mais tarde eles irão precisar do dinheiro para qualquer coisa que eles queiram... As estradas eu escolhi porque antes era tudo em terra e eu acho que havia de fazer novas estradas, para a pessoa ter mais um modo...(...) porque a pessoa sem ter estradas não vai a lado nenhum. [Coliseu importante para a humanidade] Eu acho que foi. Eu acho que punham lá... Ou faziam reuniões, ou punham artes para uma pessoa ir visitar.</p>			Descrição	A

B.a.2.M	<p>Em primeiro porque os jogos olímpicos ficaram na história. Foi quando eles começaram a desenvolver-se. A democracia foi a primeira governação de democracia que houve em Atenas. [é importante para quem ?] Para nós hoje em dia por causa de eles começarem a fazer um Rei para governar Atenas e depois começou-se a fazer isso em todos os locais onde havia habitantes. Primeiro começaram com um rei e só depois foram para a democracia. E isso ficou para a história. Com diferenças mas pode-se votar, escreve-se um bilhete e mete-se numa caixa que se chama urna.[Jogos Olímpicos] Levaram ao desenvolvimento da mentalidade dos gregos e da população. Desenvolveram os instrumentos para praticar os jogos. Também desenvolveu o corpo e começaram a ter atitudes.[Movimentações] Porque com este(aponta para o das movimentações), mostraram as trajetórias para conquistar países.[Coliseu] Ficou para a história, porque era onde eles faziam os jogos olímpicos, tinha um edifício por volta onde as pessoas se sentavam e havia um sítio especial só para o rei. Tá em ruínas mas ficamos a saber onde eles praticavam os jogos e como era constituído.[estradas] porque em princípio não eram bem calculadas, as que eram feitas antes dos romanos. Mas depois foram os romanos, começaram a ter mais cuidado com as coisas, com o rigor, mais cuidadosos com os coliseus. (...) como era muito alto tiveram de ter muito rigor, para ficar tudo muito certinho. Na escrita eles tinham símbolos e nós agora com os símbolos decifrados, em cada edifício que fizessem, punham os símbolos e como nós não tínhamos capacidade para decifrar estes símbolos, ficaram para a história. Alguns destes símbolos são mais fáceis, são parecidos com os nossos. [economia fenícia] Porque foi através dela que nós começamos a fazer o comércio e a trocar umas coisas com as outras.</p>			Explicação causal	C2
B.a.3.F	<p>[10 Mandamentos] Porque sei que este é muito importante por causa que hoje são utilizados.(...) eles foram importantes, eu sou cristã. O Parténon porque foi uma grande construção. Por causa que eles fizeram bastantes construções que ficaram... E as embarcações porque gosto de barcos e acho que eles descobriram mais caminhos. A Escrita porque eu sempre gostei de conhecer letras que são diferentes das letras do alfabeto. Escolho porque para fazer um enigma posso usar outros símbolos. A economia escolhi por causa que eles faziam muita economia. O Coliseu pela sua utilização e pela capacidade que eles tinham de construir isto. As estradas porque andavam sempre pelos campos e depois tiveram a capacidade de construir uma via pública. Antes já havia mas não eram como estas. Os Romanos avançaram mais.</p>			Explicação causal	C2
B.a.4.F	<p>Escolhi este (o das Movimentações) porque eles descobriram outras terras... (...)O Brasil e era outra que agora não me lembro. [escolheu o cartão dos Hebreus] Por causa da pintura. [escrita] Porque aprenderam a escrever melhor.(...) dantes as letras não se percebiam tão bem. Passaram a escrever melhor, mudaram algumas letras e eu acho isso bom. [cidades-estado fenícias] Por causa da distribuição das pessoas pela cidade. [importante ?] Depende das pessoas. Por exemplo algumas gostam de viver no campo e outras na cidade. É mais importante viver no campo porque há mais trabalho. [escolhi as cidades] Porque eu vivo no campo e gosto, é mais calmo. Se houvesse um cartão com o campo escolhia-o. [o que a levou a escolher a democracia] As imagens. Esta aqui (aponta para as ruínas da Eclésia) para lembrar como é que as pessoas viviam antigamente.. [Parténon] Gosto disto. De ruínas porque são importantes. [para quem ?] Para o povo que as construiu. E é antigo, tem colunas. [Coliseu] Foi porque aí as pessoas tinham onde ir para se entreter, ir ao teatro...Gostei destas imagens aqui (apontou para as reconstituições). Porque assim ficamos a saber como era dantes. [regimes] Porque eles mudaram da monarquia para a república e isso é importante. [porquê?] Sei lá.</p>			Descrição	A
B.a.5.M	<p>[10 Mandamentos] Porque as pessoas têm que respeitá-los. [quem ?] os que acreditam em Deus. É importante para todos.... [mesmo os budistas ?] Não. [Reis hebreus] Porque eles é que governaram muito tempo os hebreus. [é importante para a humanidade ?] Depende do que eles fizeram pela humanidade. Não!...[não fizeram nada de importante] [escolhe o cartão porquê ?] Sei lá. Por estes serem reis. [Movimentações] Quanto mais andavam, mais faziam coisas novas, novos terrenos, ficavam maiores... [Parténon] Tem lá muita coisa que fala da antiguidade, tem coisas antigas. [é importante para quem ?] É para todos, mas mais para a Grécia. Eu acho que é importante porque já foi feito há muito tempo. [embarcações gregas] Porque eles por barco faziam muito comércio e davam lucro ao país. [é importante?] É para a evolução. As estradas porque eles as construíam mais, ficavam mais perto para irem para outras localidades. Havia [estradas] mas não eram de qualidade. Eram fracas. O exército porque ele combateu contra muitos, combateu contra pessoas que queriam mal [importante porque] protegeu assim países, conquistando. [escrita] É porque eles começaram a escrever, a saber mais coisas. [antes] não era assim tão melhorada, era mais simples. [economia fenícia] Porque trazia lucros para o país.</p>			Descrição	A

B.a.6.F	<p>Os Reis porque foram importantes... Só os que governam melhor. [chegou a essa conclusão] Por causa do que está aqui escrito no cartão. [foi importante para quem] Para o povo Hebreu foi, para a humanidade não acho. [então escolheu o cartão porque] Não sei bem. Tive dificuldade em escolher porque não me lembro disto. [10 Mandamentos] Acho que é importante para a história da humanidade porque sou cristã. [para quem não segue essa religião] Para esses já não são importantes. A escrita porque eles assim podiam-se comunicar entre eles de uma forma melhor porque não tinham nenhuma forma de escrita para se comunicar. (...) esta escrita já é mais parecida com a nossa. Eu sei que ela é importante mas não sei explicar porquê. [cidades-estado fenícias] Comecei a ler o texto mas depois olhei para as imagens. Eu tenho ideia que as cidades são importantes para haver comunicação, falamos muito de cidades-estado e foi por isso que escolhi, mas não sei bem. Escolhi o Parténon porque achei bonito e é uma construção. Não [é um grande contributo para a história da humanidade. Se pudesse] Escolhia antes a democracia. Para melhorar o país (releu o cartão). Para os Gregos a democracia foi um avanço porque o povo podia votar as leis e escolher quem governava. [embarcações] Por causa do comércio. As estradas porque davam para se eles se deslocarem. Eram bem feitas e ainda hoje existem. O exército romano foi importante naquele tempo porque conseguiu um grande império.[importante] Naquele tempo foi mas para a humanidade não é.</p>			Mais descrição que explicação	B
B.a.7.F	<p>A Escrita porque acho que é importante se não nós agora não sabíamos escrever(...) esta é melhor porque os Gregos depois traduziram-na. [melhor?] Porque é mais fácil para nós ver os símbolos e as letras. [com economia fenícia] puderam inventar novas técnicas de fazer coisas para depois venderem. Dou muita importância ao comércio porque uma pessoa vende coisas e pode ganhar dinheiro. Os Mandamentos porque foram importantes para nós.(...) porque tentamos segui-los. [para quem não acredita neles] não devem ser importantes porque devem ter outra religião.[Reis hebreus] Porque assim deu para expandirem melhor o território (seguiu o texto do cartão). Embora os reis às vezes podem ser importantes para a humanidade, ou não. [quando ?] Se fizerem coisas boas são importantes, se fez coisas más não é. O exército porque dá para defender dos outros povos e naquela altura era importante. As Estradas porque facilitaram na altura, e ainda agora facilita, nós deslocarmo-nos. [escolheu Parténon e embarcações] Porque não acho que os Jogos Olímpicos sejam muito importantes para nós. Acho mais importantes as embarcações porque dão para fazer o comércio, podemos vender e comprar. O Parténon porque acho que é importante ter um sítio para as pessoas rezarem, adorar o seu deus.</p>	<p>Factores negativos e positivos (implícito) – “ coisas boas são importantes, se fez coisas más não é”</p>		Explicação causal	C3
B.a.8.F	<p>[As escolhas fê-las] Porque são o mais importante, porque representam um avanço para a humanidade. Os 10 Mandamentos porque era uma religião monoteísta, porque era a primeira a ser monoteísta. O outro cartão [Movimentações] porque diz por onde os Judeus passaram... [para a humanidade é importante ?] Mais ou menos. Para os Hebreus é de certeza.[escolheu] Porque achei mais importante que os outros dois. As embarcações [gregas] porque se dedicaram ao comércio marítimo e isso é importante porque começam a trocar alimentos, a fazer trocas e era importante nesse tempo. A Democracia porque foi outra maneira de governar totalmente diferente. Assim já podiam todos votar. [todos ?] As mulheres, ah não! É importante ainda porque é também o nosso regime político, houve uma evolução. Os Regimes porque tem aqui o Octávio César Augusto. O professor falou nele, já não me lembro bem o quê . [o exército] porque era um exército forte, com disciplina, se não fosse forte e disciplinado não conseguia conquistar os territórios que eles conquistaram. A escrita é muito importante porque assim podemos comunicar e era mais simples. A economia [fenícia] porque faziam vários objectos.</p>			Explicação causal	C2
B.a.9.F	<p>Escolhi os 10 Mandamentos para ter conhecimento de outras religiões, como é que antes pensavam. [para ela] São importantes porque hoje em dia falamos deles, os cristãos seguem-nos, eu sigo, e na catequese falamos neles.[Movimentações] Tive dificuldade mas as imagens ajudaram-me a escolher este cartão. Porque dizia segundo uma tradição o povo era originário de Ur, o que é que originava. Estava um bocadinho confusa e fui para aqui. O Parténon chamou-me atenção por ser um templo, acho importantes os templos e acho-o giro. [os templos são importantes] Porque é onde os povos vão adorar um deus. Deu para nós conhecermos a forma como eles faziam os templos, porque alguns templos eram assim coisas giras, especiais. [embarcações gregas] Porque estou a dar isto, porque os reis achavam importante fazer descobertas pelo mar e isso. [são importantes] Porque já não se usa este tipo de barcos e foram eles que inventaram os barcos para se defenderem de outros ataques. As embarcações [fenícias] aqui foi pelas mesmas razões. A escrita [alfabética] porque foi muito importante, hoje em dia ainda a usamos e foi a primeira, dei-a no ano passado. [estradas e regimes romanos] Porque parecem ser bem feitas e que ainda há algumas que agora são usadas (leu o texto do cartão). E depois outros povos também aprenderam com eles a fazer este tipo de Estradas. Os Regimes escolhi para conhecer melhor como é que as pessoas se governavam antes, quem é que mandava, quem não mandava. Para mim não é importante, mas tenho curiosidade em saber.</p>			Descrição / explicação	B

Ca.1.F	<p><i>Escolhi as Estradas porque foram eles que inventaram as estradas.(...) os Romanos faziam estradas de pedra. [o coliseu] Porque eles antigamente faziam assim, como é que eu vou dizer?, aquelas corridas de cavalos, jogos com animais e assim. [é importante ?] Não mas isto é difícil de construir, demoraram muito a fazê-lo. E é uma lembrança dos antepassados que nós temos, para ver como é que eles viviam. [a democracia e os Jogos escolhe porque] Não sei. [escolheu porque] Gostei destas imagens (apontou para as do cartão da Democracia). [leu de novo o cartão] Ah ! foram eles que inventaram a Democracia. [é importante ?] Para nós acho que é mas não sei bem. Para eles devia ser importante porque assim sabiam quem mandava. [os jogos] Porque gosto muito de jogos e porque eles inventaram os Jogos Olímpicos. Foi uma boa ideia. Para os Gregos e para nós, porque continuamos a fazê-los. [a escrita alfabética] Porque assim já podiam escrever.(...) esta nós percebemos melhor. [economia fenícia] Porque se não houvesse o comércio nós não podíamos comprar nada dos outros países, tínhamos de ser nós... Os 10 Mandamentos são muito importantes para muita gente que está ligada à religião. [quanto aos reis hebreus] Não sabia bem o que escolher e os reis são importantes na História. [porque] Não sei, não sabia bem o que escolher.</i></p>			Descrição / explicação	B
Ca.2.M	<p><i>Os Jogos Olímpicos porque eles tinham vários jogos, foi uma coisa que ficou para toda a História, tinha várias provas, foi importante para os Gregos e também são importantes para nós. A democracia porque naquele tempo Atenas era governada por reis e depois passaram para uma democracia, em que os cidadãos passaram a governar, em que toda a gente tem direito a escolher, votar. [mas] só os cidadãos. As cidades [fenícias] escolhi porque era onde eles se fixaram, como se organizaram... [é importante ?] Acho que sim. [escolheu a escrita]Porque a Escrita foi inventada pelos Fenícios.[antes não havia escrita?](Fez pausa para ler de novo o cartão) Havia mas esta tem um alfabeto, é mais simples.[10 Mandamentos são importantes] Porque os Judeus e os Cristãos acreditam neles. [para quem não os segue é importante ?] Não. Mas não sei explicar. [Hebreus] Porque foi um povo que também ficou sempre na História, fixaram-se na Palestina... (leu bocadinhos do cartão). Os regimes porque ficou sempre na História por causa da monarquia. Porque foi por causa do Octávio César Augusto. [o exército] Porque foi fundamental para a expansão territorial.</i></p>		Factor decisivo – “foi fundamental para a expansão territorial”	Explicação	C2

<p>C.a.3.M</p>	<p>[em relação ao cartão dos Hebreus] Eu acho que os hebreus, eles mudaram-se para a Palestina no 2º milénio, esta era situada entre o mar Egeu...não Mar Mediterrâneo e o Mar Morto e foi sempre disputada entre vários povos e sujeita a sucessivas ocupações. Então era porque esta terra era rica em alimento ou espaço...[a disputa] É importante para quem ganhou. [para a humanidade] acho que sim que é importante porque sabendo que eles tiveram um passado que lutou por causa da sua terra , eu acho que é importante. [reis hebreus] Porque eles uniram-se como uma nação, sobre o controle de Saul, depois o David conquistou Jerusalém proclamando rei da nação hebraica. Isto é importante porque eles conseguiram expandir o território e ficaram com mais hipóteses de ganhar mais dinheiro, de ter melhores terras e tudo. A escrita [alfabética dos fenícios] porque foi uma grande descoberta porque é assim se hoje não tivéssemos escrita não podíamos comunicar através do papel e eles aqui descobriram o alfabeto que ajudou muito a humanidade. [ajudou] Na comunicação. Aqui diz que foi inventada pelos fenícios. A escrita alfabética. [comparando com a egípcia] Porque a dos Egípcios era muito complicada de escrever e por vezes demorava anos para aprender e a dos Fenícios sempre era mais fácil. Porque a escrita era feita com corvos, desenhos e isso tudo simbolizava uma letra. Acho que era um exagero comparada com esta. [em relação às embarcações fenícias] Porque acho que os descobrimentos marítimos que eram importantes naquele tempo. Antes pensavam que o mundo era plano, depois é que se veio a descobrir mais tarde que não...[os Fenícios eram importantes porque] Eles ao dominarem outro povo são mais temidos ou automaticamente e... [ser temido é bom ?] Por um lado é bom porque naquele tempo com as invasões e isso os inimigos tinham mais medo de invadirem a terra deles e por outro lado é mau porque as pessoas não iam gostar muito de estar a falar da guerra. Eu acho que um dos maiores países descobridores foram os portugueses e estes aqui também são grandes marinheiros. Com os barcos podiam viajar no mar. Porque a descoberta dos jogos foi uma revelação naquele tempo porque eles ao fim de jogarem e ganharem eles eram considerados heróis. E ficavam reconhecidos na história da humanidade. [é importante ?] Acho que sim. Uma pessoa que se revelou aqui nos jogos eu acho que deve ser reconhecida. Também acho que é importante saber o que é que antigamente faziam, porque é que se disputavam.[para a humanidade é importante] porque continua a haver Jogos Olímpicos e acho que também era uma distração. Muitas pessoas ganham a vida com esses jogos.(...) acho que o Parténon foi um grande monumento construído na história de Atenas.(...) acho que a forma, a arquitectura era importante e também era um grande símbolo religioso naquele tempo, onde as pessoas podiam desabafar com a sua deusa. O coliseu foi uma descoberta, é assim, lá dentro podia-se fazer teatro, lutas entre guerreiros e era um local de diversão para as pessoas e eu acho que a diversão também é importante na história, porque apesar de ser um templo muito grande e demorar tanto tempo a construir, diz aqui 10 anos, é importante porque...não sei...com o coliseu ficamos a saber como é que as pessoas se divertiam. As estradas porque os romanos foram o povo que construiu estradas por todo o mundo e eles construíram a maior rede de estradas. Também era uma grande rede de comércio, com estas estradas eles podiam-se deslocar em pouco tempo e ao comerciarem eles sobrevivem melhor. Eu acho que partilham os produtos com outras regiões, é bom.</p>	<p>Factores negativos – “mau porque implicava falar de guerra” Factores positivos – “com as invasões os inimigos tinham medo” “partilhar produtos com outra região”</p>	<p>Factores contributivos – “ficaram com mais hipóteses de ganhar dinheiro” “ajudou muito a Humanidade”</p>	<p>Explicação causal / intencional</p>	<p>D2</p>
<p>C.a.4.M</p>	<p>[no preenchimento da Ficha Técnica considerou a Hominização importante] Porque foi um grande passo, foi quando se descobriu o fogo. Os jogos Olímpicos porque foram as primeiras modalidades e é agora as modalidades que se usam.[embarcações gregas] Porque é a partir das embarcações que tiveram conhecimento de coisas novas, se vai evoluindo... O Coliseu porque...tipo numa diversão para os Romanos. [importante para a Humanidade porque] ficamos a saber o que é que eles faziam, o que gostavam.[escolhe o Coliseu porque] para mim os divertimentos são importantes. O Exército porque era o exército que defendia o povo, o império romano, porque eram invadidos por outros povos... Isto dos 10 Mandamentos é o que dá origem agora à Bíblia...[são importantes] Para os Cristãos e para os Judeus. [Movimentações] São importantes porque...como é que se desenvolveram. Para eles foi importante. [embarcações fenícias] As embarcações porque é importante andar no mar, porque conseguem coisas.[a escrita é importante] Porque agora se utiliza para quase tudo.(...) os fenícios desenvolveram mais a escrita.</p>			<p>Explicação causal</p>	<p>D1</p>

C.a.5.F	<p>[escolheu a Democracia ateniense] Porque acho que todos devem dar a sua opinião e ... ter direito de voto. E basicamente é isso. [foi importante para os Atenienses?] Acho que sim porque anteriormente eram escolhidos os mais ricos e muitas vezes os problemas dos mais pobres não eram revelados na assembleia, e isso... E agora eles já podiam fazer com que melhorasse a vida deles, subir o nível de vida tanto dos mais ricos como dos mais pobres. [os vizinhos] Deviam querer ser tão evoluídos como eles.[escolheu as Embarcações gregas] Porque expandiam-se, ganhavam dinheiro. [É importante para a Humanidade] porque eles ao ir com as embarcações para outras zonas conseguiram ver coisas novas, novos materiais e isso é bom.[Escolheu os 10 Mandamentos] Porque sou muito religiosa.[Para a Humanidade são um grande contributo] Também porque passavam a acreditar num só Deus. Faziam com que houvesse menos conflitos. [Para os de outras religiões é importante ?] Não é mas podem passar a ser se começar a ler e a entender.[deu um exemplo] no respeitar o próximo porque se formos a ver todos vão dar ao mesmo ponto. [Reis hebreus] Acho interessante os reis e já tinha ouvido falar do rei Salomão em casa. Os meus pais falam muito de história. A escrita porque se calhar não estávamos aqui, porque abriram fronteiras, os povos mais ricos sabiam mais e os mais pobres não sabiam tanto, alguns, e passaram a ter possibilidades, a desenvolver a sua literatura.(...) Puseram-na mais legível.[para os outros povos foi importante?] Foi porque conseguiram ultrapassar as barreiras.[a Economia fenícia importante ?] Penso que sim porque fizeram com que muitos que não tinham meios de sustento passassem a ter... No caso do Coliseu, escolhi-o porque o adoro, pela forma, faz-me pensar como fizeram o Coliseu naquela época com tantas limitações do transporte, de encontrar o material certo e como é que eles podiam pensar que isso seria um benefício para eles, porque era, porque os hunos viviam em tendas e uma pessoa vê Roma e está muito mais evoluído. O Coliseu é um bom exemplo desta evolução, é muito falado.[os Regimes] Este cartão escolhi porque acho que foi importante para eles, porque muitas vezes havia leis e desentendimentos entre eles, mataram o Júlio César e puseram ordem.[o grande contributo dos Romanos] É falarem, discutirem, organizarem.</p>			Explicação causal / intencional	D3
C.a.6.M	<p>[a propósito dos 10 Mandamentos] Acho que é importante a religião deles. Para eles.[é importante para quem ?] Para qualquer religião. De certa forma. Para outras religiões. Deixe-me pensar... Quer dizer não, porque seguem outra religião.[Movimentações] Porque também faz parte da Humanidade. O que diz aqui no cartão afecta toda agente porque foi uma grande mudança ... religiosa...[escolhe o cartão por causa] os mapas. Porque mostra os territórios que eles foram ocupando.[escolheu a Escrita e as Cidades-estado] Porque acho importante, gostei das imagens do cartão. A escrita porque também foi uma escrita importante naquele tempo.[porque]só algumas pessoas sabiam e tinha letras diferentes e menos letras, era mais fácil. Os Jogos Olímpicos são importantes para a humanidade de certa forma porque ainda existem, porque havia uma trégua sagrada, as modalidades são parecidas. O Parténon escolhi porque gosto da arte grega e foi uma homenagem a uma deusa. O Coliseu é importante. Para os Romanos e para quem vai lá visitá-lo.[para ele] Era uma coisa para fazer mal às pessoas. Eu acho mal isso.[mas escolheu-o] Porque eu acho que também é um monumento histórico.[as estradas romanas] São parecidas com as nossas e dão para ir de um lado para o outro.</p>	<p>Factor negativo – “O coliseu deu para fazer mal às pessoas” Positivo “mas é um monument o histórico”</p>		Explicação causal	C3

C.a.7.F	<p>Escolhi os 10 Mandamentos porque a religião hebraica era monoteísta e a maior parte da população em Portugal também é e respeita os 10 Mandamentos. [é importante] Para os judeus e para os cristãos.[para a Humanidade é importante] porque influenciou muitas pessoas. [escolheu as Movimentações] Foi no fundo porque ter que lutar pelo seu território.(...) É importante para a Humanidade e para o povo porque se o povo não tivesse sítio, região também não podia, como é que hei-de explicar ?!, desenvolver a cultura. [e foi importante porque desenvolveram] Os 10 Mandamentos, a Bíblia... Escolhi as Cidades-estado porque uma pessoa tem que se orientar, saber como eles se organizaram...[para a Humanidade é importante] para quando encontrarem ruínas saberem qual foi o povo que as deixou.[a escrita] Porque veio a dar origem à nossa escrita e forneceu aos Gregos... basearem e desenvolverem isso. Podiam registar ocasiões especiais...(...) os Fenícios tornaram a escrita mais compreensível na altura. Estou-me a lembrar por exemplo os primeiros povos só faziam riscos. Isto aqui é mais fácil. Escolhi o Parténon por causa da forma como o construíram, os elementos artísticos que utilizaram porque veio depois influenciar mais tarde no Renascimento.[a democracia ateniense] Porque no meu entender é um sistema político mais correcto(...).Para a população porque é a população que tem influência, que pode escolher e votar. [Considera para a Humanidade os regimes mais importantes] A Democracia e também a República. Porque, no meu entender, a população também tem de ter a sua influência. Escolhi este (aponta para os Regimes) porque o sistema político é importante.(...) porque desenvolveram a República.[é importante] porque é um sistema político em que o povo também tem a sua influência. Escolhe o presidente da República, ... na monarquia não pode fazer isso.[as estradas romanas] Porque as estradas desenvolveram, sei lá, permitem às pessoas chegarem aos sítios, sem estradas torna-se mais difícil, ficava-se isolado.(...) foi a forma como as construíram.</p>			Explicação causal	C3
C.a.8.F	<p>Para Roma escolho o Exército e os Regimes políticos. É um bocado difícil porque as estradas também são importantes. Por causa da comunicação, porque havia um vasto império não é ? para a comunicação entre eles. Eu acho muito importante a substituição da monarquia pela república porque era maior justiça. Em vez de um poder hereditário, que é na monarquia, passa a haver eleições. É mais justo. (...) acho a república um regime mais justo porque na monarquia o rei pode não governar bem e nós não temos opção de escolha, o povo não escolhe, enquanto que na república é o povo que vota, somos nós que escolhemos a pessoa que nós queremos que nos governe.[escolhe o exército] Eu achei muito importante porque aqui mostra uma grande organização. O exército conseguia manter a paz no império romano, acho que isso é importante. Para mim o mais importante é este (aponta para os 10 Mandamentos) para o resto não faço ideia. Não consigo escolher. [os 10 mandamentos são importantes] Porque, de certa forma, instituem umas leis que eram muito importantes. Para os Judeus. [são importantes os Mandamentos para a Humanidade ?] Deviam ser também para o resto da humanidade [mesmo não sendo da mesma religião] porque há um mandamento que diz não matarás e eu acho que é um mandamento muito importante para toda a gente. [não consegue escolher um segundo cartão para os Hebreus porque] Para os Judeus são importantes mas para a humanidade não [a escrita] Eu acho que eles descobriram uma maneira de comunicar entre os povos que era muito importante. Foi uma evolução positiva.(...) Quer dizer há altos e baixos. Há coisas que ao serem inventadas não trouxeram coisas boas.[é muito importante esta escrita] Porque um povo que descobre uma maneira nova de comunicar acho que é muito importante. Tornou a escrita muito mais simples e fácil de ser aprendida. Os Jogos Olímpicos achei muito importante porque os gregos tinham um ditado que era mente sã em corpo são, e que era o que realmente devia ser seguido por toda a gente, e eles nessas provas faziam isso. Acho que os Gregos trouxeram outros hábitos às pessoas e foram-se espalhando por toda a gente. E também durante os Jogos Olímpicos conseguiram manter a paz entre todos os estados. A democracia foi muito importante para os Gregos porque tiveram oportunidade de escolher os seus governantes, de fazer as suas próprias leis de acordo com toda a gente...(...) só os homens livres. O que eu nunca achei bem foi as mulheres não terem direito de votar nessa altura.[é importante este regime] porque ainda é seguido hoje. [as embarcações gregas] Porque conseguiram expandir... difundir a sua cultura, explorar, conhecer...</p>	<p>Factores negativos e positivos –</p> <p>“há altos e baixos (...) coisas que ao serem inventadas não trouxeram coisas boas”</p> <p>“uma evolução positiva”</p>		Explicação causal / intencional	E1
C.a.9.F	<p>[Em relação à escolha dos Regimes] Sim porque eles tal como os outros povos organizaram-se. Porque aqui ele foi assassinado e acho que isso é importante.[porque] Não sei.[O Coliseu] Porque faz parte da arquitectura, porque outros povos depois começaram a utilizar a arquitectura romana.[escolheu o Parténon e os Jogos porque] os Gregos foram importantes na arquitectura e eu gosto de ver monumentos e eles já lá estiveram. Esta também foi imitada. Os jogos porque ainda hoje existem. A escrita é importante por causa da comunicação.(...) porque eles construíam palavras.[e os outros povos, não construíam palavras ?] Conseguiram mas estes inventaram o alfabeto.[a Economia fenícia] Porque nós sabemos se usaram moeda, se era através da troca.[escolheu os 10 mandamentos e as Movimentações] Porque é a única forma de sabermos o que Deus disse, o que é que nós temos de cumprir e essas tretas.[é importante porque] sou católica e acredito.[para os outros que não acreditam] Já não é importante.[porque] Não sei. Quer dizer, até é porque é o que seguem na religião deles.</p>			Descrição / explicação	B

QUADRO VIIIa - Tipos de Significância (Estudo Principal - Alunos)

Tratamento dos dados empíricos					
Da questão da entrevista: 4 – Explica por que consideras mais importantes os oito cartões que seleccionaste.					
2.1. (a) TIPOS DE SIGNIFICÂNCIA					
alunos	Respostas dos alunos	Factores		Tipo de Explicação	Perfil de Significância
		Negativos / Positivos	Decisivos / Contributivos		
D.a.1.M	<i>O Exército porque ajudaram a conquistar terras e a defenderem os povos, o território. [os regimes] porque em vez de uma monarquia , uma república, que é melhor... [a república é mais importante porque] O rei é mais exigente. [escolheu a democracia] Porque é uma mudança...(...) foi para melhor. [as embarcações gregas] Foi muito importante, começaram a conhecer coisas de outros povos. E porque dá dinheiro, lucro. A escrita é muito importante para um povo. O povo pode comunicar pela escrita,...(...) os fenícios adoptaram a escrita para o seu povo. [escolheu as Cidades-estado] Porque o território fica maior. Não [é importante para a Humanidade e por isso acaba por escolher as embarcações fenícias] porque com as embarcações descobriram mais territórios, mais povos... [são importantes porque] Deram a conhecer aos seus vizinhos outros povos. [escolhe os 10 Mandamentos] Porque tem a ver com a religião [são importantes para a Humanidade] porque falam do que nós devemos fazer. [escolhe as Movimentações mas] Não sei explicar.</i>		Factor contributivo - “porque ajudaram a conquistar terras”	Explicação causal	C2
D.a.2.M	<i>Os 10 Mandamentos porque é sobre Deus.[escolhe os Hebreus] Porque são pastores.[é importante para a Humanidade] Não sei. Agora há poucos ... naquele tempo era importante. A escrita para escrever...[o contributo dos Fenícios é que] Desenham as letras.[a Economia fenícia] Só o trabalho de fazerem isso, (vaso de vidro) de venderem para fora... Porque eles vendem para fora para ganharem dinheiro.[escolheu os cartões do Coliseu e das estradas porque] Achei interessante o texto e gostei das imagens. As estradas para os Romanos davam para eles se movimentarem, não fossem eles a construí-las e não havia estradas. [não consegui explicar por que escolheu o Coliseu] Os Jogos porque vemos aqui o atletismo que ainda hoje há e a democracia porque eram eles que governavam (estava a olhar para o texto do cartão).</i>			Descrição	B
D.a.3.F	<i>[As Estradas e os Regimes] Porque diz-nos como eles se governaram e isso é importante porque se eles desprezassem as coisas não iam a lado nenhum e passaram por tudo juntos. As estradas porque os caminhos eram todos velhos e se quisessem ir a algum lado demoravam muito tempo se não tivessem as estradas era mais difícil. E chamou-me a atenção esta frase “todos os caminhos vão dar a Roma”. A escrita porque se eles não tivessem descoberto a escrita nós hoje éramos analfabetos, não íamos conseguir saber escrever. E escolho este [economia fenícia] porque eles começaram, assim, a construir objectos e a fazer comércio e também gostei do cartão, das imagens. Não quer dizer que sejam importantes para a História da Humanidade mas eu gosto assim de jogos, do atletismo. O Parténon gostei de haver estas construções porque é assim no ano passado fomos a uma visita de estudo e tinha assim pedras, não tinha água mas era onde eles tomavam banho. Achei interessante ficar a saber aquilo tudo. Os 10 Mandamentos porque gosto de religião, de saber assim histórias de Moisés e assim. Acho importante porque eles ensinam-nos como nos devemos portar. Acho que devia ser [importante] para toda a humanidade mas não é porque muita gente não acredita assim em Deus nem nada. Este aqui [o cartão dos Hebreus] escolhi porque gostei da forma deles serem, pastores e gostei das imagens.</i>			Descrição	B

D.a.4.M	<i>Escolhi as estradas porque eles podiam viajar (...) eles fizeram mais estradas, mais compridas. [o Coliseu] Porque as pessoas podiam se reunir lá para ver festivais [é importante] Porque ficamos a saber mais sobre eles, porque se não assim ficávamos a pensar que eles trabalhavam sempre. Porque Atenas foi governada por reis e depois passaram para uma democracia. Os Jogos achei que eram importantes porque eles começavam a inventar mais jogos. [Os 10 Mandamentos] Porque podemos saber mais sobre Deus e assim.[são importantes] Para as pessoas religiosas.[As Movimentações] Porque ficamos a saber onde se fixaram, se aumentou se diminuiu. Também acho interessante o que eles fizeram naquele estado. [A Escrita] Porque acho que a escrita foi uma coisa importante, já podiam escrever.(...) assim cada um tinha a sua escrita. Acho que foi importante para os Fenícios.[Para a Humanidade é importante ?] Depende porque assim cada país podia ter a sua própria escrita.[As Embarcações fenícias escolhe] Para fazer viagens ficamos a saber, quem é que controlava o mar.</i>			Descrição / explicação	C1
D.a.5.M	<i>Os 10 Mandamentos são muito importantes porque foi o que Deus fez.[Os Hebreus] Porque eles eram nómadas e pastores, para vermos os nossos antepassados. Porque a escrita é o que nós precisamos no dia-a-dia. [A Economia fenícia] Por causa do comércio, fiquei a saber que transportavam coisas de muito valor. Os Jogos de há tanto tempo e ainda hoje existem. O Parténon porque é um monumento e eu gosto de construções. As estradas porque se deslocavam mais rapidamente de um lado para o outro e é uma construção. O Coliseu é uma coisa muito importante para nós porque é um monumento muito importante e é um anfiteatro muito grande.</i>			Descrição	B
D.a.6.M	<i>Os Reis porque conquistaram Jerusalém [e é importante] Para a humanidade também porque quem estava lá antes eram os árabes...[as Movimentações escolhe mas] Não sei explicar. Escolhi por ter mapas e eu gosto. A escrita porque eles puseram a escrita melhor, modificaram-na.[em que aspecto?] Não sei explicar. [As Embarcações fenícias] Por causa do comércio. Sem comércio há menos indústria, menos castelos. Porque era o melhor exército que havia por aí naquele tempo. O outro cartão [Regimes] porque eles descobriram da monarquia para a república.[É importante] porque acho que a monarquia não tinha muito sentido. Só havia uma família, aquela família era sempre rei. Na república é melhor, o povo é que escolhe. Os Jogos porque gosto muito de desporto e as embarcações porque gosto de barcos e do mar.</i>			Explicação causal	C2
D.a.7.F	<i>[Os 10 mandamentos] porque foram eles que descobriram os 10 Mandamentos. São [importantes], para os religiosos. E eu atribuo muita importância à religião.[As Movimentações] Porque é importante. [A Escrita] Porque sem escrever não vamos a lado nenhum, sem ela não conseguimos fazer quase nada.[O contributo dos Fenícios] É modificá-la.[As Embarcações fenícias] Porque nós dantes não tínhamos grandes coisas cá, tínhamos que ir buscar fora e o meio de as ir buscar era de barco. [As Embarcações gregas] Porque os barcos são importantes para fazer comércio. O Parténon porque são coisas importantes do tempo antigo. Para os Gregos. As estradas foram importantes porque sem elas não chegávamos a lado nenhum. E este cartão [Regimes] escolhi porque Roma estava a evoluir. [porque] (não respondeu)</i>			Descrição	B
D.a.8.F	<i>Os 10 Mandamentos porque são importantes para muita gente [mas para ela] Não.[escolheu] Porque são importantes para as outras pessoas.[Os Hebreus] escolhi à sorte. A escrita é muito importante porque se não não sabíamos escrever.(...) era outra escrita, deve ser melhor. [A Economia fenícia] Porque era o comércio, o comércio é importante porque tem de se comprar as coisas para ter. Os Jogos escolhi porque gosto dos Jogos. (...) Para a história da humanidade se calhar não são muito importantes [porque] Deve haver coisas mais importantes.[A democracia] Porque eles melhoraram, porque são as pessoas que escolhem. As estradas são importantes para andar, porque eram melhores. O coliseu era importante para as pessoas daquele tempo. [Para a Humanidade importantes ?] Acho que sim mas não sei explicar.</i>			Descrição	C2
D.a.9.F	<i>Porque as estradas dá para ir ter com os Coliseus. Antigamente havia muito esforço para construir as estradas e agora já não há.[Antes] Havia estradas de terra. [O Coliseu] Porque lá se fazia teatro para as pessoas verem.[Importante para a Humanidade ?] Acho que não. [Para a Democracia] Porque ... não sei explicar. (1º pensou que a imagem da urna das ostakas era água. Tive de lhe explicar o que era e só depois respondeu o que se segue). Por causa da votação porque assim podem escolher. Os Jogos porque foram os mais importantes jogos, ainda fazemos agora. Porque nós também temos os 10 Mandamentos, na catequese, para eles não roubarem, não matarem, para eles saberem. O povo Hebreu porque é o cartão mais antigo. Acho que eles para mandarem cartas para o rei tinham de saber escrever.[A Economia fenícia] Porque eles construíram barcos para irem procurar metal, lãs e para venderem porque assim faziam o comércio. [É importante para a Humanidade] porque se não agora também não sabíamos fazer isso.</i>			Descrição	C1

E.a.1.M	Escolhi porque agora há estradas para todo o lado e estas são com paralelos. São muito importantes. [Os Regimes escolhe] Porque fala do regime político.[É importante] porque com os regimes políticos dá para comandar o país. Este aqui (apontou para os 10 Mandamentos) foi por causa ... foram importantes para a Igreja deles. São importantes para nós, os 10 Mandamentos também servem para os cristãos. [São importantes para a Humanidade] Para nós nos dar-mos bem uns com os outros. [As Movimentações] Porque eles andaram sempre a mudar. [Para a Humanidade se é importante?] Não, se calhar é mais importante para eles. Também é importante para os outros, para os que estavam à volta. Os Jogos Olímpicos porque ainda hoje se praticam e por isso são importantes. O Parténon porque na altura deles seria muito importante. A escrita, porque foi importante a escrita alfabética. Para todos porque toda a gente a pratica e vamos comunicar uns com os outros. [As cidades-estado escolhe] Também era para ver que não era só em país que eles se podiam juntar. Pode não ser só em país, pode ser assim como este.			Explicação causal	C2
E.a.2.M	A escrita porque é uma maneira de nós falarmos. [Antes] Falavam mas não escreviam. [As Embarcações fenícias] Era para ir buscar comércio. [Escolhe as Movimentações porque considera importante] mas não sei explicar porquê. [Escolheu] Por causa disto que diz aqui “segundo a tradição da Bíblia...”. [Os Hebreus] Porque eles eram um povo de pastores, que trabalhavam. O das embarcações [gregas] porque eles começavam a dedicar-se mais ao comércio e isso é importante para os Gregos. Se calhar devia ter escolhido este aqui da democracia. Estava indeciso... [O Parténon] Porque gosto e também é importante para a humanidade [porque] (não respondeu). As estradas para os soldados passarem, para irem combater. [Os Regimes] Escolhi ao calhas!...			Descrição	B
E.a.3.F	As estradas porque eles as construíram <u>para facilitar</u> os caminhos e eram bem construídas. O coliseu porque gosto das construções que eles faziam. Gosto de todas as construções, já nos Egípcios gostava e esta é uma construção especial. Porque é muito grande e naquele tempo para construir devia ser muito complicado. Porque nós quando demos a escrita aqui na escola foi considerado o maior contributo dos Fenícios. [É também para ela] porque eles tiveram que arranjar uma escrita para comunicar. A economia [fenícia] acho que foi muito importante porque eles exportavam e importavam para vários países. [É importante] Porque era sinal que tinham a mais, que eram ricos, porque para venderem aos outros tinham de ter. Os 10 Mandamentos porque nós também usamos. [Importantes para a Humanidade ?] Não. Só para os cristãos e para os judeus. Para o resto não são tão importantes. [A propósito de Os Hebreus] Acho curioso o facto de eles serem nómadas e estarem divididos em tribos. [Importante para a Humanidade ?] Talvez, mas não sei explicar. Jogos olímpicos porque foi um contributo muito grande. Ainda agora se fazem Jogos Olímpicos. E as embarcações, os barcos deles enfim, não sei explicar... eram muito grandes e depois os outros a seguir viram com é que se fazia. E davam para transportar coisas.		Factor contributivo – “ Para facilitar os caminhos”	Explicação causal	C2
E.a.4.F	A escrita por causa do latim, para comunicar <u>porque</u> isso é muito bom. [Relação entre a escrita alfabética e o latim] Não foi a herança que eles nos trouxeram, que eles nos deixaram? (...deixaram-nos uma forma de escrever. [O contributo dos Fenícios] (Olhou para o cartão com mais atenção antes de responder) É a escrita alfabética. [A economia fenícia] Porque exportavam o que produziam, o algodão, o metal, o vidro, essas coisas todas. Escolhi os regimes por causa do César Augusto, daquela história toda do incêndio, das lendas, acho isso tudo fascinante. O Coliseu para já porque tem uma arquitectura muito bonita e é onde havia grandes espectáculos, era um local onde se divertiam. É mais por causa disto que eu gosto de Roma porque o resto... A religião hebraica porque apareceu com o monoteísmo. [É importante] porque assim podemos comparar as religiões, o que é que os outros pensam. [Os 10 mandamentos são importantes para a Humanidade ?] acho que sim, só que nem sempre cumprem os 10 Mandamentos.(...) deviam ser para toda a gente.[Os Hebreus] Eu acho que sim porque ao andarem de lado para lado foram deixando vestígios para nós sabermos localizar, quando é que foi. Primeiro porque com as embarcações [gregas] se pode fazer tudo, mandar mensageiros, comunicarmos, fazer o comércio. E a democracia porque lá está fascinam-me as histórias dos reis...[Foi um grande contributo para a Humanidade] porque o respeito é tudo. É assim, isto já está mau com democracia mas sem democracia se calhar estava pior.	Factor positivo – “para a comunicação”		Explicação causal	C2
E.a.5.F	A escrita, nós agora o meio de comunicação é a escrita e mesmo para registar alguma coisa usamos a escrita.(...) para sabermos a história é com a escrita. [A Economia fenícia] Tem a haver com a vinda de produtos de outros países. Eles também podem levar em termos de troca. As estradas agora são muito usadas, são uma via de comunicação. [A propósito da escolha dos Regimes romanos] Acho que é importante.[porque] Isso agora é que é mais difícil.[Escolheu porque] Nós fomos melhorando. A república. [É importante] porque eles tiveram uma república e nós também temos. Só que a nossa é melhor. As embarcações [gregas] foram muito importantes naquela altura e mesmo agora são importantes. Nas viagens por mar, nas descobertas dos Portugueses... É assim, eu não dou muito para os jogos... pelas modalidades que tinham, eram importantes e agora também. Continuaram a ser usados.[Escolheu os Reis hebreus e as Movimentações mas] Eu não sei explicar muito bem.			Explicação causal	C3

<p>E.a.6.M</p>	<p><i>As estradas por causa das vias de comunicação, são melhores, permitem o comércio e para ligar as cidades. Além disso as estradas romanas eram de melhor qualidade.[Regimes] Porque tem vários regimes políticos.[É importante para a Humanidade] para ver qual é o melhor e além disso a república ainda agora se usa. Para ver quem governa porque na república é o povo que escolhe e tem liberdade. A escrita para nos comunicar melhor.(...) esta era mais simplificada.[A Economia fenícia] Para transportar coisas, para guardar... Eu escolhi este cartão um pouco ao acaso. Porque os hebreus aqui (aponta para o povo hebreu), tratavam dos animais.[É importante para a Humanidade ?] Não muito.[mas escolheu] Porque eles tratam bem os animais.[Os 10 Mandamentos] Para a religião, para não cometer muitos pecados, para fazer o que Deus mandou.[São importantes] Para os cristãos e para os judeus.[Para o resto da humanidade] Não. [Os Jogos e a democracia]Porque formaram o desporto e para os países competirem entre eles, fazerem mais desporto e ganharem mais dinheiro. A democracia escolho porque antes as pessoas ricas é que governavam e depois o povo passou a governar.</i></p>			<p>Explicação causal</p>	<p>C2</p>
<p>E.a.7.M</p>	<p><i>Os regimes porque na altura os regimes que eles adoptaram eram muito avançados, principalmente a república e o império e que serviram de base para os regimes modernos. Escolhi as estradas porque também começaram a fazer as estradas que eram uma grande via de comunicação e um meio para tudo circular ... economia.[A Economia fenícia] Para mim o comércio é muito importante porque é uma base da sociedade. Também temos a agricultura mas faz parte das bases. Os produtos que os fenícios fabricavam usavam novos materiais. A escrita porque é a base da que nós usamos. Sem escrita não podemos comunicar...(...) tornaram a escrita mais universal, com os caracteres definidos já. As embarcações [gregas] porque são um importante meio de comunicação e também porque os gregos tiveram uma grande evolução nas embarcações. Antes disto quase não havia, estas são as bases. Considerei isto mais importante que a democracia porque a democracia para funcionar é necessário haver comunicação entre todas as pessoas e com as embarcações as pessoas podiam deslocar-se de um lado para o outro. Também com as embarcações podiam-se transportar as matérias-primas para a arte. Os jogos olímpicos porque são uma forma de competição. E a competição contribui para o enriquecimento de todas as pessoas, por isso se competirmos com outras pessoas nas notas, vamos estudar mais. A competição pode ser saudável (...), em termos físicos e psíquicos, também. Os 10 Mandamentos porque são a base da nossa religião, são a base da maioria das religiões do mundo e são um documento importantíssimo para a história religiosa. E o outro, o das Movimentações, acho que escolhi mais para demonstrar a união deste povo que face às adversidades moveu-se e organizou-se.</i></p>			<p>Explicação causal / intencional</p>	<p>D4</p>

E.a.8.M	<p><i>Se tivesse que destacar apenas dois cartões escolhia os 10 Mandamentos e os Regimes Romanos. Porque a República, na maior parte dos países desenvolvidos e até nas ditaduras, já têm repúblicas. Acho que é o regime que dá direito de os cidadãos terem as suas próprias escolhas, por enquanto. (...) por exemplo ter um chefe que é um presidente da república, um imperador acho que era importante porque se não todos mandavam o mesmo. Por exemplo se houvesse o 1º ministro e ministros o 1º ministro podia fazer tudo o que quisesse. Por isso tem vantagens em relação à ditadura porque não manda só um. É importante que o povo tome as decisões mas tem de haver alguém que coordene. [Não escolhe a Democracia ateniense] Acho que é importante mas havia outros que considero mais importantes e já havia um aqui com a política (aponta para o cartão dos regimes). Também acho que a democracia ateniense não era completamente justa, só alguns é que podiam escolher.[O Exército] Porque é uma coisa nova naquela altura organizar o exército, não é ?? [Se não havia outros exércitos organizados antes?] Havia mas muitas vezes os Romanos subestimavam-nos, achavam-se muito superiores e não era bem assim. Não vou para a estratégia militar mas por exemplo como há uma grande organização as pessoas podiam tirar o tributo daí mas não tiravam porque havia organização. Aliás foi por serem tão organizados que os Romanos chegaram onde chegaram.[Os 10 Mandamentos] Escolhi este porque é uma das grandes, se não a maior religião depois há outras mais, hindus e isso, que têm uma grande concentração de população, dos países mais modernos esta religião está na origem do cristianismo e do judaísmo. Por exemplo o islamismo também sai daqui. [Em relação aos Hebreus] Penso que estes dois [cartões dos Hebreus e Movimentações] se completam porque, por exemplo os Judeus são uma religião já diferente desta porque não tem o objectivo de espalhar a religião. Aqui pelo que eu entendo é quando os Hebreus tentam espalhar-se pelo mundo e mostrar que o único deus da religião deles é que está certo. Já os cristãos evoluíram enquanto que os muçulmanos pararam no tempo. [A propósito das Embarcações fenícias e da Economia] Acho que os Fenícios deram um grande contributo para a construção naval, foram eles que começaram a usar o comércio à distância. E por exemplo o comércio é uma maneira de não só adquirir coisas que não tem, dar a conhecer novas ideias, novos objectos, a outros povos mas também por exemplo quando os povos estão a comerciar uns com os outros é uma maneira de se manter a paz. (...) a escrita alfabética pode ter sido um contributo mas penso que estes que escolhi são mais importantes. Por exemplo, como os Gregos também se dedicaram a isso, à matemática; à filosofia, coisas mais complicadas, penso que não seria muito difícil outros povos lá chegarem. Foi importante porque alguém tinha de ser o primeiro e o primeiro é sempre importante mas, neste caso, a economia e os barcos são mais importantes. Acho que a grande descoberta é no Paleolítico quando eles começam a desenhar porque a partir daí é só uma simplificação. Os Jogos Olímpicos porque toda a gente conhece a Grécia pelos Jogos Olímpicos, foi quando começaram a dar importância às actividades desportivas, que é importante, por exemplo os Romanos não sei se... Aqui há mais o espírito desportivista enquanto com os Romanos é mais competição. Aqui era melhor. Acho que actualmente com o racismo os jogos podem unir etnias... Como não escolhi nos Romanos o Coliseu, aqui escolhi esta construção apesar de ser mais pequena, não ser tão grandiosa. Mas escolhi porque utilizam em vez de paredes as colunas, esta... começam a formar-se novas ideias que não importa a quantidade, acho que mais a qualidade. Dão mais valor à qualidade e ao pormenor. Houve aqui um pormenor que me chamou a atenção que é estátua que acho que é da Atena e mostra que os deuses já é uma evolução porque os egípcios misturam corpo de homem e de animais, mas aqui já vão dar importância ao Homem, os deuses dão mais importância ao homem e vai evoluir até chegar aos humanistas.</i></p>			Explicação causal / Intencional	E4
---------	---	--	--	---------------------------------	-----------

E.a.9.M	<p>Porque com o exército eles formaram uma república e puderam conquistar todas as terras à volta do Mediterrâneo.[Regimes] Por causa da República que foi importante para os romanos e é importante para nós, porque dá direitos e deveres e tem o voto... era uma coisa que frisavam muito para Roma, o seu exército e isso também demonstra a sociedade em que eles viviam. [Exército] Foi importante naquele tempo para os Romanos. Agora já não precisamos disso, já não necessitamos da guerra. [Democracia] A democracia porque é importante e agora já tem os nossos direitos, na altura só os cidadãos tinham o direito de votar. Naquela altura era importante mas agora está melhor porque toda a gente tem o direito de votar. [Embarcações gregas] Porque eram muito conhecidos pelo seu comércio e tinham assim muitos meios de comunicação, porque tinham terrenos que não eram muito acessíveis e portanto... para comunicarem com outros povos e conhecerem melhor. Os 10 Mandamentos porque é importante, ainda hoje, quando Moisés recebeu os 10 Mandamentos de Deus, é muito importante para a religião. [é importante para os que não seguem essa religião?] Para essas não.[As Movimentações escolheu] talvez pelo movimento da diáspora no Mediterrâneo, que mais tarde outras civilizações fizeram o mesmo.[As cidades-estado fenícias] As cidades porque assim, não sendo só uma, tornava-se mais fácil para perceber os problemas das populações, era mais fácil para resolvê-los. Porque só um não dá para governar tão bem um território tão grande.A escrita é muito importante e simplificaram-na.</p>		<p>Factores contributivos – “as cidades-estado tornam mais fácil perceber os problemas locais”</p> <p>Factor decisivo “Com o exército puderam conquistar...”</p>	Explicação causal / intencional	C3
E1.a.1.M	<p>A escrita porque foi importante para a humanidade para se comunicar. [A Economia fenícia] Por causa do comércio e assim enriquecem o povo. Os 10 Mandamentos são muito importantes para a religião hebraica e cristã. [Escolheu os Reis Hebreus] Porque gosto de reis. (...) os Jogos eram uma forma de se divertirem e a democracia porque ... não sei explicar. As Estradas porque era uma forma de não se perder e o Coliseu porque é uma arte. [É importante para a Humanidade] para saber coisas.</p>				B
E1.a.2.M	<p>[Escolheu o Coliseu] Porque eu acho que o Coliseu era importante para o povo que lá vivia. [Para a Humanidade era importante ?] Acho que sim. Porque dava mais cultura. [Os Regimes] Porque quer dizer que eles foram evoluindo.[Escolheu as Embarcações e a Economia fenícias] Porque o comércio da cerâmica acho que era importante. [Para a Humanidade] Não é muito importante, mas importante.(...) vendo bem, agora, acho mais importante a escrita que a economia. A escrita foi para eles perceberem as coisas, anotarem o que viam.[Os povos antes dos Fenícios] Também registavam mas eles mudaram a letra e para eles isso foi bom.[Para a Humanidade] Também foi bom.[mas] Não sei explicar. Os barcos são importantes para fazer o comércio, para conhecer outras terras e pessoas. Os 10 mandamentos é tipo umas leis que as pessoas ouvem e tentam corrigir e fazer como ali diz. Tem ali mandamentos que ... Para os que os seguem são importantes e para a humanidade... acho que é importante porque há mais pessoas que ligam aos 10 Mandamentos que as outras. Escolhi porque gosto de reis. Acho que é importante... quer dizer há reis e reis mas acho que alguns fazem coisas importantes. Os Jogos Olímpicos foi também para as pessoas se começarem a divertir, escolhi porque ouço muito falar dos Jogos Olímpicos, de como agora são diferentes, e acho que é uma coisa importante.Acho que os nossos Jogos Olímpicos são melhores que os dos Gregos, a humanidade foi evoluindo, são muito melhores.[As Embarcações gregas] Por causa do grande comércio e aqui os Gregos foram importantes.</p>	<p>Factor positivo – “Mudar a letra foi positivo para os Fenícios”</p>		Explicação causal	C3
E1.a.3.F	<p>[Os Regimes] Porque era o imperador que mandava neles e mandou alargar o território, tinha muitos poderes.[O exército] Porque eram os que ajudavam a expandir o território.[Foi importante para a Humanidade] e não só. Porque ajudaram a conquistar mais territórios.[As Embarcações gregas] Porque Atenas era o centro do comércio, era uma fonte de riqueza [e o Parténon] Porque é importante e porque gosto.(...) a escrita ensina os povos a ficarem mais civilizados. E as embarcações [fenícias] porque havia mais comércio marítimo.[Quanto às Movimentações] Não sei explicar.</p>		<p>Contributivo – “Exército ajudou a expandir o território”</p>	Explicação causal	C3

E1.a.4.M	<i>Os 10 Mandamentos porque isto é uma das coisas mais conhecidas da religião, a maioria da população segue. Uma grande percentagem da humanidade são cristãos, logo é importante para a humanidade.[As Movimentações] Porque os Hebreus tinham uma grande unidade. Serve para os outros povos... A Escrita porque para todas as pessoas que querem comunicar sem estarem ao pé tem de ser por escrita. Quer dizer agora há outras formas. Organizaram a escrita e <u>isso foi positivo</u> porque dantes era uma escrita mais difícil e agora não.[Escolheu as Cidades-estado fenícias porque] Os Fenícios pelo que eu sei eram pobres e tinham uma cultura ligada ao mar. Foi um povo inteligente e organizado que soube aproveitar o mar e fundar colónias, viver do comércio. É essa organização que eu... como hei-de dizer. Foram bons nisso e <u>serviu de exemplo para os outros povos</u>. Os Jogos Olímpicos porque eu considero que é um ritual de convívio que hoje em dia, com o excesso de trabalho, juntam, com o futebol, pessoas de todo o mundo. É mais um evento que um convívio, é mais por aí. Para os Gregos era mais diversão, não era tanto pelo convívio. A Democracia <u>porque foi um marco</u> para a Humanidade, porque começou a haver votos. Antigamente era com o rei e o povo ouvia e calava. A partir daí já podiam escolher o melhor que era para eles. As pessoas passam a ter melhor qualidade de vida. As Estradas porque eram uma grande organização deles, porque todas as estradas iam ter a Roma. Muita [admiração pelos romanos] porque um povo onde não haviam grandes técnicas eles conseguiram, tinham grandes ideias.[Considera os Regimes um contributo para a História da Humanidade mas] Mais o império. Porque é um conjunto de povos e culturas. O império era mais espectacular. Foi mais por isso que escolhi o cartão.</i>	Factor positivo – “Organizar am a escrita e isso foi positivo”	Contributivo implícito ? – “porque foi um marco”	Explicação causal / intencional	D3
E1.a.5.F	<i>Estou indecisa entre os Regimes políticos e o Exército porque neste faz fronteiras para manter a paz.[acabou por escolher os Regimes] Os Jogos Olímpicos porque era uma maneira deles ocuparem o seu tempo [é importante para a Humanidade] porque nós também fazemos isso que eles faziam.[Escolheu a Democracia] Porque aqui diz que o poder político passou a ser exercido pelos cidadãos, também não foi por uma só pessoa.[e isso foi] <u>Positivo</u>. A escrita foi para alimentar o seu vocabulário, como é que hei-de dizer?... Adaptaram melhor a escrita e <u>isso foi melhor para a humanidade</u>. E a economia [fenícia] porque, aqui diz, que eles exportavam o que tinham para os outros países.[Foi importante] Para eles conhecerem novos produtos, novos conhecimentos... As Estradas porque deu uma forma de comunicação mais rápida, mais ... Foram construídas para deixar passar os exércitos, podia ir para qualquer ponto do império. Os 10 Mandamentos são importantes porque é um conjunto de princípios morais.[Os outros] devem ter outros princípios. Só são importantes para quem acredita neles, depende da sua maneira de pensar.[As Movimentações escolheu] Por causa das migrações.</i>			Explicação causal / intencional	E2
E1.a.6.M	<i>As estradas foram muito importantes porque quando viajavam não se perdiam e também ligavam muitos povos entre si. Os Regimes escolhi porque os Romanos eram muito organizados, tinham um regime político bom [por] terem conseguido passar para a república.[Qual é o melhor?] Depende de quem está à frente. Na república pode-se escolher e na monarquia não. A escrita por causa da forma de falarem e de escreverem uns com os outros. E este aqui [Economia fenícia] foi por causa da capacidade de expansão deles com o comércio. A democracia porque qualquer pessoa podia ser eleita, toda gente podia ser chefe do governo. <u>Isto foi muito positivo</u> porque qualquer pessoa pode ter ou não, já tem direito de escolher. O outro [embarcações gregas] escolhi por causa da construção naval, desenvolveram a navegação marítima e os barcos podem trazer e levar alimentos.[Nos Hebreus] foi onde tive dificuldades porque não me lembrava assim muito. Escolhi o das Movimentações porque eles souberam organizar-se. O outro[Hebreus] por causa de ter uma reconstituição da pastorícia. Claro que também deram um grande contributo com os 10 Mandamentos mas para mim os que escolhi são mais importantes.</i>	Factor positivo – “qualquer pessoa podia ser chefe do governo “		Explicação causal / Intencional	C2
E1.a.7.F	<i>Coliseu porque é uma construção grande. As estradas porque nós andamos em transportes e temos de as usar e também da maneira como elas eram feitas. Os jogos porque vinham os atletas de toda a Grécia, acho isso importante e chegaram até nós.[As embarcações gregas] Acho importante eles construírem os barcos para se defenderem de ataques e para o comércio. Acho que a Escrita é mais importante [tinha escolhido primeiro as cidades-estado] Porque a escrita é importante para todos e diz aqui que deu origem a outras.[As embarcações fenícias escolheu] Por causa do comércio.[Escolheu os Hebreus] Foi por eles serem um povo nómada [e por causa] As pinturas [no cartão]</i>			Explicação causal	C3

E1.a.8.F	<p><i>Estou indecisa entre o exército e os regimes porque o exército teve aspectos maus. Mas também fez a romanização... Fico com estes dois e elimino as estradas porque as estradas favoreceram muito mais Roma. E agora aqui nos Jogos Olímpicos também não sei se será assim tão importante para a humanidade. Só participavam os Gregos. Estou inclinada a escolher a democracia e as embarcações. [Atribuí importância aos Jogos] Porque é capaz de dar alguma riqueza no passado e também vai dar para o futuro. Mas as embarcações dão para o comércio.[O exército escolheu] Por causa da paz e da romanização.[fez a guerra] Também, mas este também fez outras coisas, como a romanização.[escolheu os Regimes] Porque inventam o império.[É importante para a Humanidade] porque com a monarquia eram os reis e às vezes podiam não ser bons e com a república é melhor. Depende do rei e depende do presidente. A democracia é importante porque fez com que houvesse mais estabilidade, porque há mais pessoas a mandar direito, foi uma melhoria.[As embarcações gregas] Por causa do comércio marítimo. Dantes só havia a agricultura e estes já fazem este comércio. A escrita porque é importante e tem mais símbolos, é mais fácil.[Foi importante] Para os Fenícios e acho que também para toda a gente.(...) os 10 Mandamentos é uma nova religião.[É importante para a Humanidade] porque agora tem muita gente que segue isto.[Os Reis hebreus] Porque eles ajudaram os Hebreus [escolheu-os porque] Gosto de reis e também os outros dois cartões eram menos importantes.</i></p>	<p>Factor negativo – “o exército teve aspectos maus” “os reis às vezes podiam não ser bons” Factor positivo – “Mas também fez a romanização”</p>		Explicação causal / intencional	C2
E1.a.9.F	<p><i>Porque a escrita é importante para comunicar. Os Fenícios inventaram a escrita alfabética.[Escolheu a Economia fenícia] Porque eles eram grandes comerciantes. [Era importante] Para eles era. Para a humanidade não. [Os 10 Mandamentos] Acho muito importante o monoteísmo e o acreditarem num só Deus. Isso é bom para a humanidade. São importantes para todos. Porque se todos os cumprissem a humanidade era melhor.[escolhe os Reis] Porque gosto de reis.[São importantes] Para quem gostar de história e gostar de saber. [Regimes] Porque eu acho que é importante a maneira como eles se governavam. A república e a monarquia continuam a existir. O exército por causa de serem muitos e a forma como se organizaram. É assim a guerra não é muito boa mas... mas ele conseguiu fazer muita coisa.</i></p>	<p>Factor negativo e positivo – “acção do exército romano”</p>		Explicação causal	C2
F.a.1.F	<p><i>[Escolheu os Regimes e o exército romanos] Porque foi o que me lembro do stôr falar mais.[O exército] foi fundamental para a expansão territorial.[Os Regimes] Porque acho importante mas não sei explicar porquê. Os barcos [embarcações gregas] porque eles precisavam para se defenderem nas guerras e para comercializarem se não não podiam viver. E o Parténon porque eles construíram em homenagem a uma deusa. Para os Gregos foi importante. A escrita porque era para eles escreverem se não não tinham como comunicar. [As cidades-estado fenicias] Para se dividirem, para não ser tanta gente... os 10 Mandamentos porque ainda hoje é utilizado pelos padres e por nós.[Em relação à escolha do cartão Hebreus] Porque aqui esta região entre o Mar Morto e o Mediterrâneo Oriental (leu um pouco do cartão) foi que o nosso professor deu mais atenção.</i></p>	<p>Factor decisivo “foi fundamental para a expansão territorial”</p>		Explicação causal	C2
F.a.2.F	<p><i>Porque os romanos construíram as estradas. Como é que eu vou explicar!? É importante porque são estradas, dá para passar.[O Coliseu] Porque é antigo, grande, leva muitas pessoas e pode ser assim, sei lá, mais valioso. A escrita porque se não fosse com ela, ninguém sabia escrever e assim... e também pelo abecedário, se não fosse ele ninguém sabia escrever. [embarcações fenicias] Porque eles nos barcos podiam ir transportar coisas e depois podem vir a ser famosos.[Embarcações gregas] os barcos é a mesma coisa e os jogos porque nós com os jogos olímpicos aprendemos a jogar, a divertir-nos. Este (aponta os 10 Mandamentos) porque tem assim os 10 Mandamentos de Deus, o Moisés e a tabela das leis e isso é importante para mim.[Para a Humanidade é importante?] Não sei. Acho que para os que acreditam em Deus é, para os que não acreditam não é. Não é obrigatório saber deles mas acho que é importante por causa das religiões.[Movimentações] Porque tem a deslocação do povo (lê parte do cartão em voz alta).[É importante porque] Podemos ficar a saber.</i></p>			Descrição	A

F.a.3.M	<p>A democracia que nós temos agora veio daqui, nesta altura já havia democracia.[É importante] porque assim dá melhor para escolherem, a maioria costuma ganhar e acho que é assim que deve ser feito.[O Parténon] Porque acho que é uma grande escultura, um grande feito para a Humanidade. O Coliseu e como esta aqui (apontou para o Parténon) é uma grande construção e as Estradas porque foi um grande feito, eles fizeram-nas para atacar, para construir e fizeram muito bem. Foram os primeiros povos que fizeram uma estrada a sério. [A escrita] Porque acho que é um grande feito para a Humanidade, acho que valeu muito. Uma pessoa ao falar e ao escrever, a comunicação ficou mais fácil.[A Economia fenícia] Porque foram grandes comerciantes, faziam o vidro... Os 10 Mandamentos acreditavam só num deus, acho que deve ser só um deus. E neste [Hebreus] depois ficaram nómadas, passaram a viver no mesmo sítio. Naquela altura [era importante] sim, porque havia perigo se andassem sempre de um lado para o outro com os animais, se ainda os tivessem.</p>			Explicação causal	C2
F.a.4.M	<p>Escolhi a escrita porque é muito importante para comunicar. Havia muitos símbolos, muitas letras e eles reduziram.[Escolheu as Cidades-estado] Para fazerem o comércio e porque estavam mais organizados. Os Jogos Olímpicos porque é uma maneira de se divertirem. E são importantes para toda a humanidade porque não são só os gregos que os praticam. E as embarcações porque também são importantes para o comércio. E agora também são utilizadas.[A propósito de Hebreus e Reis hebreus] Porque os outros cartões sem os reis se calhar não eram nada. O rei dava as ordens e ... e também sem os alimentos isto não era nada.[E para a Humanidade é importante ?] Vendo dessa maneira, para a humanidade eram mais importante os outros dois cartões. Os 10 mandamentos por causa da religião e o outro [Movimentações] porque o alargamento do território é para eles. As Estradas servem também para o comércio e iam dar todas ao mesmo sítio. E o Coliseu porque foi muito bem feito, acho que é onde se pode estar em segurança, era útil.</p>			Explicação	B
F.a.5.F	<p>[O Coliseu] é um monumento importante, porque é o monumento mais rico, porque lá se concretizaram os maiores espectáculos do mundo.[Os Regimes] Porque é importante a forma como os povos se governam.[Não escolheu a Democracia] Porque este era mais importante. Porque puseram regras em tudo e isso era positivo. Sim, mas [no caso da Democracia] não tanto. A democracia actual tem alguns aspectos negativos. Também porque a monarquia mandava em tudo, no império tinha um regime político e é isso... A escrita porque sem ela eles não avançavam, porque iam a vários lados e tinham que falar várias línguas e depois precisavam de registar...(.) puseram novas letras. Isso foi um avanço. [Escolheu a Economia fenícia] Porque eles eram uns grandes comerciantes. Porque o comércio é muito importante, embora a agricultura seja mais porque nos dá a comida. Só que o comércio vende a agricultura. [A propósito da escolha das Embarcações gregas e do Parténon] Porque eles no comércio marítimo vendiam muita coisa e porque descobriram novas terras. E o Parténon porque também era um monumento muito importante. Porque era antigo e o mais famoso. Escolhi os mandamentos porque era de Deus. São [importantes para a Humanidade] porque ainda hoje falamos neles. Ainda hoje usamos deles. [Reis hebreus] Porque eram os mais conhecidos e acho que é só isso.</p>	<p>Factor positivo – “puseram regras em tudo isso” Factor negativo – “democracia actual”</p>		Explicação causal	C2
F.a.6.M	<p>[O exército]Por causa da forma como eles se organizavam, da maneira como eles faziam os combates [é importante para a Humanidade ?]Acho que sim [porque] Eles por uma maneira também faziam coisas más, matavam os povos. Mas por outro lado aumentaram o seu território. Eles também atacavam, às vezes, para não serem atacados. As estradas porque é importante para ligarem-se uns aos outros. E acho que foram importante. As estradas de hoje em dia acho que não existiam se eles não tivessem inventado as estradas. Queria mudar e escolher antes este (os regimes). Porque foi importante para o povo a forma de eles se governarem e tudo. Acho que é mais importante que a guerra, embora eu goste da guerra, da maneira como eles se organizavam. Da guerra não gosto. Porque eu acho os Barcos importantes e os Jogos Olímpicos ainda existem hoje e não só, tem a ver também com a maneira como a pessoa dá valor ao desporto. Porque dantes não havia assim desporto e isto aqui foi importante para dar importância ao desporto. As embarcações [gregas] acho que escolho por causa de se poderem deslocar por mar, por causa do comércio, para trocarem as descobertas e as coisas que eles inventavam. A escrita porque é importante ainda hoje em dia, é importante desenvolver a escrita. Os fenícios começaram por desenvolvê-la, acho eu. Por causa dos barcos [embarcações fenícias] e daquilo a que eles davam acesso. É importante conseguirem coisas e dominarem o mar. [A propósito da escolha dos 10 Mandamentos] Porque é importante para a religião. Acho muito importante os 10 Mandamentos e o monoteísmo. Ter um Deus acho que também é importante porque o politeísmo é uma coisa um bocado esquisita. [E para os outros é importante?] Cada um tem as crenças dele mas eu acho que isto de qualquer modo, também é importante para eles por causa da fé. Não sei... acho que escolho este (povo hebreu). Acho que foi muito importante por causa da pastorícia, por causa de comer carne, beber leite e acho que é uma coisa muito pacífica.</p>	<p>Factores negativos “matavam os povos” e positivos – “aumentavam o território”</p>		Explicação causal	C3

F.a.7.M	<p>Os Fenícios porque deu origem à escrita também latina. Acho que usamos ainda hoje. Estava indeciso[na escolha das cidades-estado] Porque era mais óbvio, porque dava melhor para fazer comércio, estarem ao pé da água. Então, prefiro este (apontou para o cartão que fala da economia). Por exemplo, aqui o vaso de vidro, com o comércio espalhavam, e ficou. Melhoravam a vida dos outros. A democracia, porque também estamos numa democracia. A monarquia era dos reis e acho que o poder devia estar dividido. E as embarcações [gregas] porque também ajudavam o comércio. Este aqui [Hebreus] porque se andassem nômadas, sempre de terra em terra, não podiam, praticar a agricultura.Assim já puderam desenvolver...[Os 10 Mandamentos] Porque passaram a ter só um Deus e isso é um avanço. Ainda hoje só acreditamos num Deus. Acho que é importante os 10 Mandamentos para os cumprir.[Quem?] Acho que todos. Só que nem sempre cumprem. [estradas romanas] Porque desenvolveram... Ficava mais fácil para o comércio e para os exércitos e facilitava também a comunicação entre os povos. Acho que foi a partir destas estradas que se construíram mais.[Regimes] Porque passaram da monarquia para a república assim, o rei já não ficava com os poderes todos. Isto foi bom porque se o rei fosse mole, não percebesse nada, o povo pode votar para o tirar de lá.</p>		<p>Factor contributivo - “facilitava a comunicação”</p>	<p>Explicação causal / intencional</p>	<p>D1</p>
F.a.8.F	<p>[10 Mandamentos] Porque adoptaram isto, porque é importante. Para os que acreditam neles. Ficam dois grupos separados, os que acreditam neles e os que não acreditam. É importante para toda a humanidade. Porque é verdade e todos devem seguir.[As Movimentações] Ajuda a perceber a formação deles.[É importante para a Humanidade?] Não muito. As estradas é mais fácil viajar e o coliseu revolucionou o teatro, assim era mais fácil as pessoas ouvirem, mesmo ao ar livre com várias pessoas conseguia-se ouvir. Eu para mim porque acho que isto é bonito (aponta para o Parténon), é muito antigo, diz-nos como é que era, o que é que os atenienses faziam.[embarcações gregas] Porque tornou-os mais fortes com os barcos no mar, já que outros são mais fortes em terra. A escrita era mais fácil, reduziu-se o número de símbolos, ficou mais fácil e a partir dessa escrita originou-se a nossa. Os barcos [fenícios] porque quiseram dominar o mar Mediterrâneo e também se tornaram poderosos no mar.</p>			<p>Explicação causal / intencional</p>	<p>D1</p>
F.a.9.M	<p>Porque a democracia é o fundamento do poder do mundo actual e quem não lhe der importância estaria errado na minha opinião.[Os Jogos] Acho que também tem a haver com o desenvolvimento e metade do mundo move-se por causa dos jogos olímpicos. Acho, que no fundo, veio originar uma união entre todos os países por forma do desporto. Na antiga Grécia não, mas veio a originar isso. Se os gregos não tivessem inventado os jogos o mundo não seria como é hoje. Os 10 Mandamentos e o monoteísmo. Porque acho que sem a religião não é a mesma coisa. Os 10 Mandamentos vieram causar grande... é muito importante para a população. E o monoteísmo acho que é uma coisa que as pessoas precisam. Não concordo com adorar vários deuses.[Para quem não acredita neles] Acho que estão errados. Acho que se deve seguir os 10 Mandamentos... Porque está certo o que eles defendem. [Em relação às Movimentações] Primeiro porque tinha de escolher mais um. Tive dúvidas...mas... acho que tem a história do povo deles e é muito interessante e virei-me mais para estes do que para os outros dois. [Dúvidas]Porque nunca tinha ouvido falar. Isto não dei. O da escrita porque se tivesse de escolher um ou dois de entre eles todos este era um dos escolhidos, porque é absolutamente fundamental. Sem a escrita o conhecimento não poderia ser transmitido de umas pessoas para as outras, grandes pensadores e grandes diplomatas e outras pessoas muito importantes que não podiam divulgar o seu conhecimento com a escrita...(...)[conseguem-no] para o resto do mundo![Embarcações fenícias] Porque era um povo de marinheiros, revolucionaram completamente o modo das pessoas transportarem as suas mercadorias, fazerem os seus negócios e o seu comércio por outra via que não a terrestre. As estradas acho que... até aqui, de uma outra maneira, é muito importante para as pessoas, hoje em dia. É muito mais prático para toda a gente, comerciantes, pessoas que se vão deslocar de um lado para o outro. Acho que é muito importante ter um caminho e se se diz que todos os caminhos vão dar a Roma as pessoas que quisessem ir para Roma bastava seguir uma estrada e iam lá ter.[Regimes] Porque a república ainda se usa hoje em dia. Veio substituir a monarquia. Enquanto que a monarquia funcionava num sistema hereditário a pessoa que devia subir ao trono podia ser uma incompetente. A não ser que houvesse uma revolução. Vieram revolucionar porque o povo pode escolher. Na Grécia até podiam escolher activamente mas aqui o povo acho que até inventaram o sistema de votos. Acho que a substituição da monarquia foi muito importante. Porque na monarquia podiam ser governados por uma pessoa que não percebesse nada.</p>			<p>Explicação causal / intencional</p>	<p>D1</p>

QUADRO IX P - Variância das Escolhas (Estudo Piloto - Professores)

Tratamento dos dados empíricos		
Das questões da entrevista: 4 – Pensa que outros professores poderiam escolher outros 8 cartões ? Porquê ? ; 5 – Se fosse um aluno a escolher os 8 cartões quais pensa que seriam os escolhidos ? Porquê ?		
2.1. (b) VARIÂNCIA DAS ESCOLHAS		
Respostas dos professores		
Código Professores	Escolhas dos colegas Porquê ?	Escolhas dos alunos Porquê ?
A.P.1.F	<i>Eu acho que, no caso da Fenícia e da Grécia, teriam muitos colegas se calhar a fazer as mesmas opções.(...) Porque eu acho que um professor de História não está nem indiferente à questão da democracia nem necessariamente alheado do seu mundo a ponto de não perceber que o comércio e, neste caso, a invenção de uma escrita que facilitasse essa actividade pudessem deixar de ser consideradas por quem está neste domínio. Porque eu acho que a História não pode ser entendida como uma coisa que aconteceu, está ali guardada, vai-se limpando o pó daqueles grandes calhamaços e o professor de História tem que ter fundos de garrafa nos olhos porque necessariamente só lê coisas ...(...)[Se concebia a hipótese de outras escolhas] Concebo. Provavelmente até porque, se calhar, terá um sentido estético mais apurado que o meu. Não é que eu não considere o Parténon importante.(...) Eu acho que o professor tanto mais investe numa área quanto mais é o seu à vontade e o seu à vontade vem da sua formação, da sua personalidade, das suas opções de vida, enfim dos seus recursos...</i>	<i>Eu acho que eles escolhiam, nomeadamente... não digo que todos escolhessem o mesmo, mas por exemplo na civilização romana, provavelmente, teríamos muitos alunos a escolher a imagem do Coliseu porque acho que, sobretudo, pela forma que eu penso que os professores, eventualmente, explicam a situação dando vida ao anfiteatro, é sempre qualquer coisa que marca mais. <u>Eu acho que os alunos ficam, muitas vezes, com as estórias da história mais do que com os factos propriamente.</u> E portanto se o anfiteatro foi palco de uma luta feroz entre gladiadores até à morte ou com uma grande carnificina e matança de animais, diariamente ficou cheia de sangue, provavelmente isso vai ficar mais na memória...(.) [Que tipo de alunos faria essa escolha] Escolheriam, provavelmente, os alunos que fazem uma apreensão mais primária, mais ao nível daquilo que fixam, mais porque lhes tocou mais naquele momento, porque a estória foi empolgante, que marcou aquele episódio em termos da aula, mais do que a importância do acontecimento em si.</i>
B.P.3.M	<i>Eu sei lá.Há aqui cartões que penso que a maioria dos meus colegas escolheriam, o do alfabeto, o da democracia e o dos 10 Mandamentos. Agora os outros se calhar teriam as mesmas dúvidas que eu.(...) [Porquê] Formação e visões diferentes da História, factores subjectivos que têm a ver com a formação e a vivência. Acho que a vivência que nós temos como professores é muito mais importante que a formação. Eu acho que nós aprendemos muito mais com os alunos do que durante a formação. Eu vou atrás daquilo que os alunos consideram interessante.</i>	<i>Admito que sim [em relação a fazer as mesmas escolhas que o professor] Penso que escolheria o exército, talvez o Coliseu.(...) Mas há duas coisas aqui que também os terão influenciado: uma são os meios de comunicação social, a televisão, os filmes que os levariam a escolher o Coliseu, o exército ou o Parténon e a formação moral deles que os levariam a escolher logo os 10 Mandamentos</i>
C.P.3.F	<i>Quase de certeza que iam para a parte cultural na Grécia e a Democracia acho que todos escolhem porque no fundo tem a ver com o benefício da Democracia, acho que toda a gente considera o regime democrático, apesar de todas as imperfeições ainda é o melhor .(...) Podia... quer dizer na parte cultural isto tudo é muito importante, não sei...escolhia os três</i>	<i>A democracia devem ser poucos a escolher. Acho que é capaz de ser mais os Jogos, devem escolher o Coliseu por causa daqueles jogos por causa de ser a matéria que gostam mais. A não ser os bons alunos que podem ultrapassar o patamar do que gostam mais, porque acham que é importante saber essa matéria mas o aluno médio fica-se pelos gostos...</i>

QUADRO X P - Variância das Escolhas (Estudo Principal - Professores)

Tratamento dos dados empíricos		
Das questões da entrevista: 4 – Pensa que outros professores poderiam escolher outros 8 cartões ? Porquê ? ; 5 – Se fosse um aluno a escolher os 8 cartões quais pensa que seriam os escolhidos ? Porquê ?		
2.1. (b) VARIÂNCIA DAS ESCOLHAS		
Respostas dos professores		
Código Professores	Escolhas dos colegas Porquê ?	Escolhas dos alunos Porquê ?
D.P.4.M	<i>Acho que sim, isto não é matemática, isto é um bocado subjectivo, depende dos interesses e motivações que cada professor tem. Repara o facto de um gostar mais deste ou daquele isso pode influenciar também a minha decisão.</i>	<i>Tendo em conta a importância de cada tema para a nossa civilização eu fiz essa escolha agora se fosse um aluno, sei lá se calhar ia escolher aquilo que acho mais engraçado. Não escolhia os mapas, ficava logo de lado, a escrita de certeza que também não escolhia. Ia escolher o que tivesse bonequinhos. Quer dizer se os alunos perceberem que é para escolher o que é mais importante aí sim escolhem a escrita. Faltam aqui os egípcios, as pirâmides, eles escolhiam as pirâmides porque as veem como exemplo do poder do Homem, da sua superioridade sobre a natureza.</i>
E.P.5.F	<i>Provavelmente não porque se em Roma, por exemplo, o Coliseu é o símbolo dos Romanos às tantas escolheriam esse cartão. Tem a ver com o gosto pessoal, também com a perspectiva que têm da História ou ainda aquilo que eles consideram mais significativo para os alunos. Eu reconheço que se for uma coisa que goste me empolgo mais mas estou sempre a pensar na perspectiva do aluno, aquilo que lhe faz mais falta discutir, daquilo que lhe será mais útil para as capacidades que estou a tentar desenvolver no aluno para depois poderem tomar decisões bem individuais. Tento abordar todas as perspectivas para que ele contacte com as várias vertentes, com os aspectos positivos e negativos...(…) Sempre na perspectiva de comparar perspectivas, fazer mais tarde escolhas pessoais esclarecidas.</i>	<i>Talvez fossem mais para a parte das construções, do Coliseu, provavelmente o cartão dos Regimes porque eles acham piada à questão da estátua minúscula ao pé do imperador. Mas é complicado agora estar a dizer... Acho que o aluno tenta ir por aquilo que lhe é mais fácil, que está memorizado, acho eu, aquilo que lhes chamou mais a atenção por chocar com aquilo que eles pensavam.</i>
E1.P.6.F	<i>Estou a ser analisada. Quer dizer, isso aí é quase matemático. Há alguns que sim e outros que não. Acho que escolhiam a Escrita e talvez as Estradas. Talvez não escolhessem os 10 Mandamentos, mas tudo isto é muito relativo.</i>	<i>Talvez escolhessem este da Democracia e a Escrita. Quanto aos que não escolhiam, não faço a menor ideia porque este da Democracia eles ouvem falar bastante no tempo que eles vivem, talvez aqui a questão do alfabeto simplificado, se tiverem presente a escrita egípcia, não sei</i>
F.P.7.M	<i>Em relação aos primeiros cartões dos 4 povos que eu escolhi ou melhor, tornando as coisas mais claras, o monoteísmo, a democracia e as estradas parecem-me escolhas relativamente consensuais, as restantes acho que poderiam ser diferentes. [Porque] Talvez advenha da nossa formação académica que nos hierarquizou alguns conteúdos em detrimento de outros, ou talvez também possa ser, nunca tinha pensado nisto, numa indução do manual. Portanto, a formação que depois é complementada pela hierarquização que os manuais fazem dos próprios conteúdos.</i>	<i>Se fosse um aluno acho que escolhiam este aqui dos nómadas porque eles acham muito engraçado os povos andarem de um lado para o outro, em relação aos Fenícios acho que iam escolher este da Economia, a questão dos barcos e escolhiam também as cidades-estado. [E a escrita escolhiam?] Talvez os melhores alunos, os melhores alunos eram capazes de ir lá também porque aprenderam isso, não porque achem isso o mais importante. Em relação ao resto penso que seria algo de semelhante ao que eu escolhi. Posso estar enganado mas é esta a ideia que eu tenho até porque foi também esta a valorização que eu fiz em relação a estes conteúdos</i>

QUADRO IXa - Variância das Escolhas (Estudo Piloto - Alunos)

Tratamento dos dados empíricos				
Das questões da entrevista: 6 – Pensas que outros alunos poderiam escolher outros 8 cartões ? Porquê ? ; 7 – Se fosse um professor a escolher os 8 cartões quais pensas que seriam os escolhidos ? Porquê ?				
2.1. (b) VARIÂNCIA DAS ESCOLHAS				
Respostas dos alunos				
Código alunos	Escolhas dos colegas	Porquê ?	Escolhas dos Professores	Porquê ?
A.a.1.M	<i>escolhiam os mesmos e outros talvez não</i>	<i>Porque podiam gostar de outra coisa, achá-la mais importante</i>	<i>Não sei</i>	
A.a.2.M	<i>Depende das opiniões deles. Podem achar outras coisas mais importantes</i>	<i>Pode ter mais informação</i>	<i>Acho que não, não sei... Os 10 Mandamentos, talvez, estradas</i>	<i>Porque foi importante</i>
A.a.3.M	<i>Eles podiam escolher outros</i>	<i>porque eles são mais inteligentes que eu. Não sei tão bem como eles.</i>	<i>Outros.</i>	<i>Porque já sabe mais</i>
A.a.4.M	<i>Acho que escolhiam diferente</i>	<i>porque cada um tem a sua opinião e pelo que é importante para eles.</i>	<i>Algumas escolhia igual a mim e outras escolhia diferente Iguais nos Jogos Olímpicos, as Estradas, a Escrita, Regimes Romanos. As outras seriam diferentes.</i>	<i>Porque eu acho que são mais importantes, todos pensam igual aqui</i>
A.a.5.F	<i>Talvez escolhessem outros</i>	<i>Talvez pensassem que há coisas mais importantes que estas</i>	<i>Talvez escolhesse alguns destes e outros.</i>	<i>Porque tem mais experiência, mais conhecimentos</i>
A.a.6.F	<i>Nas Estradas se calhar, escolhiam igual. Outros podiam escolher diferente</i>	<i>porque é muito importante. podiam lembrar-se mais ou gostar mais, não sei...</i>	<i>Penso que escolheria coisas diferentes.</i>	<i>Porque podia gostar mais de outras coisas</i>
A.a.7.F	<i>Não sei. Depende de quem fosse. Alguns talvez tivessem a mesma visão que eu das coisas, outros talvez fosse diferente.</i>	<i>Não sei, talvez tenham gostado de outras matérias, tenham mais conhecimentos acerca de outras coisas e achem mais importantes outros assuntos</i>	<i>Penso que se calhar algumas seriam iguais Penso que o da escrita alfabética e o da Democracia</i>	<i>Se calhar. Não sei mas por exemplo a dos Jogos Olímpicos, posso pensar que às vezes pode não achar muito importante Não sei, penso que é algo que tem mais a ver com o desporto, com a opinião que o professor tem dos Jogos...Não, penso que não porque eu, por exemplo, não gosto muito de desporto e penso que os Jogos Olímpicos foram importantíssimos.[Porquê ?] . Porque foi algo que resistiu ao tempo e à medida que o tempo foi passando foi-se aperfeiçoando.</i>
A.a.8.F	<i>Acho que escolhiam os mesmos e outros talvez não</i>	<i>Porque podiam gostar de outra coisa, achá-la mais importante</i>	<i>Talvez escolhesse outras</i>	<i>porque o professor é que dá a matéria. Um professor é professor de História porque gosta e eu não gosto muito</i>

A.a.9.M	<i>Acho que algumas poderiam ser iguais às minhas como nos romanos. Mas outras seriam diferentes</i>	<i>por causa do que me interessa.</i>	<i>Escolhia outras. Há sempre uma diferença entre professor e aluno. O aluno vai mais pelo que se lembra, pelo que acha mais importante enquanto que o professor aprofunda mais, vai pelo desenvolvimento, pela importância que se viu, vai mais pelos seus conhecimentos. Por exemplo acho que não escolhia este (aponta para o das movimentações).</i>	<i>Por causa da forma como deu a aula, não aprofundou tanto este tema.</i>
B.a.1.F	<i>Não sei. Não sei a opinião deles.</i>	<i>Teve a ver com a minha opinião. Com o que eu achei mais importante.</i>	<i>Não sei!...</i>	<i>Sei lá! Porque nós somos alunos e os professores já devem saber mais do que nós...</i>
B.a.2.M	<i>Acho que escolhiam outra coisa</i>	<i>porque podiam pensar de forma diferente e lembrar-se mais da matéria</i>	<i>Acho que escolhia igual a mim</i>	<i>porque a economia, os jogos e o alfabetismos ficaram para a história.</i>
B.a.3.F	<i>Alguns escolhia iguais outros diferentes</i>	<i>não sei explicar porquê</i>	<i>Penso que escolhia outros cartões</i>	<i>Porque sabe mais da matéria e deve compreender melhor os cartões</i>
B.a.4.F	<i>Não, escolhiam outra coisa porque cada qual tem as suas escolhas</i>	<i>Por causa da maneira de pensar e se se lembra da matéria</i>	<i>Não. Algumas escolhia iguais e outras diferente</i>	<i>Não sei. Sabe melhor, assim das coisas.</i>
B.a.5.M	<i>Não sei, talvez, depende do que eles gostassem mais, do que eles pensam que foi melhor...</i>		<i>Sei lá. Não faço a mínima ideia.</i>	
B.a.6.F	<i>Depende da opinião deles.</i>		<i>Alguns escolhia igual a mim e noutros escolhia diferente. A Escrita escolhia igual e no exército não escolhia</i>	<i>Porque o exército só foi importante naquele tempo mas não para a humanidade</i>
B.a.7.F	<i>Alguns cartões podia escolher igual, por exemplo o da escrita e dos Mandamentos</i>	<i>Porque foi uma matéria que nós demos e acho que se calhar não se esqueceram.</i>	<i>Acho que escolhia antes os Jogos Olímpicos e a Democracia em vez das estradas</i>	<i>Porque se calhar para eles é mais importante. [por que é que chegas a essa conclusão ?] Por causa da forma como deram a aula.</i>
B.a.8.F	<i>Não sei mas não seriam iguais às minhas. Bem talvez escolhessemos igual nos Gregos e Romanos mas nos outros seria diferente</i>	<i>Porque agora estamos a lembrar deles com o Renascimento. No resto não porque não nos lembramos tão bem.</i>	<i>Não escolhia os mesmos que eu.</i>	<i>Porque tem mais conhecimentos e sabe bem escolher os mais importantes.</i>
B.a.9.F	<i>escolhia outros</i>	<i>porque tem ideias diferentes, se calhar.</i>	<i>Também escolhia outros porque não sei se isto aqui é tão importante assim</i>	<i>Porque já sabe mais do que eu.</i>
C.a.1.F	<i>Não sei.</i>	<i>dependia da opinião dele, não é ?</i>	<i>Os professores já sabem a matéria e por isso ...[exemplo do que escolheria] A Escrita [ele não escolhia] talvez os dos Hebreus</i>	<i>Porque é muito importante.</i>
C.a.2.M	<i>Depende da perspectiva deles, da sua forma de pensar</i>		<i>Não escolhia os meus</i>	<i>porque tem mais cultura e sabe mais.</i>

C.a.3.M	<i>Não sei porque eu fiz as minhas escolhas por mim, com o que eu gosto e que eu acho importante. Talvez não escolhessem o mesmo.</i>		<i>Escolheria o que está no livro obviamente. Podia escolher algumas coisas que eu escolhi [escolhia] As Estradas, os jogos olímpicos e a democracia porque eu acho que os adultos dão mais atenção à democracia do que nós, propriamente.</i>	<i>Porque os professores dão mais atenção ao que dão na aula, ao que planeiam em casa para dar e também à matéria, ao livro...</i>
C.a.4.M	<i>Não sei. Podia fazer outras, ele pode achar que é mais importante outra coisa</i>		<i>Acho que escolhia outros cartões mais apropriados</i>	<i>Porque é professor, ele sabe...</i>
C.a.5.F	<i>Não sei, porque há opiniões diversas. Cada um pensa de sua maneira. Por exemplo se estivesse aqui um colega meu que adora desporto ele na Grécia ia escolher os Jogos Olímpicos de certeza. Já para mim não é tão importante o desporto e sim o bem estar de toda a gente por isso escolhi a Democracia.</i>		<i>Era capaz de escolher o mesmo que eu. [exemplos em que escolhia igual] Se calhar na Democracia e na Escrita. Nos outros não sei.</i>	<i>[podiam fazer escolhas diferentes] Porque eles percebem mais do que eu.</i>
C.a.6.M	<i>Acho que escolhiam algumas diferentes. [escolhiam] Os Jogos Olímpicos pelos rapazes.</i>	<i>Não sei. Podem ter gostos diferentes.</i>	<i>Talvez, não sei</i>	<i>Não sei.</i>
C.a.7.F	<i>Acho que escolhiam igual ou parecido. Na Escrita. [não ser escolhido] Movimentações</i>	<i>[escolher diferente ?] Podiam mas a escrita é um contributo que para a Humanidade ninguém... Podem não dar tanta importância como eu.</i>	<i>Algumas coisas escolhia igual outras diferentes</i>	<i>Pela importância. Acho que não escolhia ...este (aponta o das Movimentações) Porque tem mais conhecimentos</i>
C.a.8.F	<i>Penso que dependia do ponto de vista dele, do que acha importante ou não, do que sabe sobre isso.</i>		<i>Acho que sabe um bocado mais e por isso vai buscar aquilo que foi realmente importante. Também tem os gostos dele.</i>	
C.a.9.F	<i>Não, porque as opiniões são diferentes. Talvez os Jogos Olímpicos não escolhessem diferente porque é óbvio que são importantes se não não haviam hoje.</i>		<i>Acho que escolhia coisas iguais e coisas diferentes porque a forma de pensar é diferente. [Porquê?] Porque como vivem mais tempo, se for de história sabe mais que outros. [exemplos que o professor escolhia] Acho que era os jogos. Os 10 Mandamentos se fosse religioso, o do coliseu e parténon por causa de ser arte, a escrita acho que também escolhiam. [Porquê?] Sei lá.</i>	

QUADRO Xa - Variância das Escolhas (Estudo Principal - Alunos)

Tratamento dos dados empíricos				
Das questões da entrevista: 6 – Pensas que outros alunos poderiam escolher outros 8 cartões ? Porquê ? ; 7 – Se fosse um professor a escolher os 8 cartões quais pensas que seriam os escolhidos ? Porquê ?				
2.1. (b) VARIÂNCIA DAS ESCOLHAS				
Respostas dos alunos				
Código alunos	Escolhas dos colegas	Porquê ?	Escolhas dos Professores	Porquê ?
D.a.1.M	<i>Não sei... Podia não escolher o mesmo que eu</i>	<i>porque cada um tem a sua maneira de pensar</i>	<i>Eu penso que escolhia o mesmo que eu.</i>	<i>Porque eu escolhi estes cartões baseado no que ele disse nas aulas</i>
D.a.2.M	<i>Acho que escolhiam igual, alguns</i>	<i>Os cartões são iguais para todos e eles podem pensar que não é importante.</i>	<i>Escolhia igual a mim. [exemplo escolha igual] O da Escrita</i>	<i>Por causa do alfabeto.</i>
D.a.3.F	<i>Não sei, conforme. Por exemplo agora vai vir o Miguel da minha turma e eu acho que ele pode não ter os mesmos gostos e as mesmas atitudes que eu.</i>		<i>Algumas escolhia igual. Por exemplo o meu professor tenho a certeza que escolhia o Parténon, era capaz de escolher os regimes, as estradas e acho que falava na escrita. Mas não escolhia de certeza os 10 Mandamentos. Porque ele não é de religião nenhuma. Os outros porque, sei lá, ser analfabeto é a pior coisa do mundo. As estradas ele dava muito valor a isto quando deu as aulas.</i>	
D.a.4.M	<i>Escolhiam o mesmo</i>	<i>porque é o mais importante para a humanidade.</i>	<i>Não sei</i>	
D.a.5.M	<i>Acho que escolhiam outros</i>	<i>por causa dos gostos</i>	<i>Escolhia outros cartões</i>	<i>Porque já sabe quais são as coisas mais importantes.</i>
D.a.6.M	<i>Acho que escolhiam os mesmos</i>	<i>Porque acho que têm os mesmos gostos. Alguns</i>	<i>Não escolhia este (Jogos)</i>	<i>porque tem outros mais interessantes</i>
D.a.7.F	<i>Não sei. Podia escolher uns iguais e outros não</i>	<i>Não sei</i>	<i>Alguns escolhia igual e outros diferente</i>	<i>Porque como é professor de História já conhece mais isto do que nós e já tem outras opiniões.</i>
D.a.8.F	<i>Depende da opinião deles.</i>		<i>Também depende da opinião deles</i>	
D.a.9.F	<i>Depende do que eles acharem melhor, da opinião deles</i>		<i>Alguns cartões podia escolher igual mas os outros seria diferente. [não escolhia igual] O Coliseu</i>	<i>Porque ele sabe mais coisas.</i>
E.a.1.M	<i>Escolhiam diferente</i>	<i>porque cada um acha mais importante uma coisa, nem todos somos iguais</i>	<i>Acho que ia escolher umas iguais e outras diferentes. A Escrita escolhia igual, o dos Jogos Olímpicos. Os outros podia escolher diferente.</i>	<i>Porque sabe mais</i>
E.a.2.M	<i>Podia escolher uns iguais e outras diferentes</i>	<i>Porque podia ter opiniões diferentes</i>	<i>Diferentes das minhas. Escolhia a democracia</i>	<i>Porque tem algumas aí que são mais importantes. Por causa das aulas</i>
E.a.3.F	<i>Uns podiam escolher igual e outros diferente</i>	<i>Porque cada um tem a sua opinião. Eu por exemplo acho curioso e por isso dou-lhe importância e outro pode não dar.</i>	<i>Nalguns cartões escolhia igual e noutros diferente. Escolhia na escrita, não tenho dúvidas, talvez também nas estradas e nos 10 Mandamentos</i>	<i>Porque foi o que o professor falou na aula. [escolhia diferente] Porque o resto tem mais a haver com a nossa opinião ou se gostamos mais daquela matéria</i>
E.a.4.F	<i>Dependia do colega, das notas, da postura, se for rapaz ou rapariga</i>		<i>Algumas coisas escolhia igual, como os regimes romanos, de certeza. A minha professora gosta de comparar, relacionar. Acho que também escolhia a escrita e a democracia.</i>	

E.a.5.F	<i>Não sei. Podia escolher diferente, dependia do que pensasse</i>		<i>Em alguns podia ser igual a mim e noutros não. Por exemplo nas embarcações gregas e na escrita tenho a certeza que escolhia</i>	<i>Porque também para mim foi confuso escolhê-los. E o professor sabe mais, tem a sua opinião.</i>
E.a.6.M	<i>Escolhia quase tudo igual</i>	<i>Porque vive no mesmo país, gosta mais ou menos das mesmas coisas</i>	<i>Depende da maneira de pensar dele Não sei. A escrita, as estradas e os 10 Mandamentos escolhia de certeza.</i>	<i>Porque o professor sabe mais. Porque foi uma coisa que marcou a história, que ainda hoje existem.</i>
E.a.7.M	<i>Acho que fariam escolhas diferentes na Grécia, na democracia e isso</i>	<i>Porque aí toda a gente pensa de maneira igual. O meu colega podia ter uma opinião diferente em relação aos factos que estão aqui apresentados, podia ter também um critério diferente para seleccionar os cartões.</i>	<i>Um professor também poderia escolher diferente porque já tem uma imagem mais consciente e já mais precisa, dos factos que estão aqui apresentados, já estudou e comparando toda a história da humanidade consegue encaixar os factos com mais inteligência.</i>	
E.a.8.M	<i>Não sei depende da opinião de cada um</i>		<i>A minha professora de História, cada um tem a sua opinião, mas talvez não tivesse a mesma opinião que eu na democracia ateniense. Se calhar escolhia porque acho que não deu tanta importância à república romana com à democracia. É assim, também teve de mostrar onde é que nasceu a nossa forma de regime que é a mais parecida com a nossa, não é?</i>	
E.a.9.M	<i>Acho que grande parte das coisas escolheriam semelhante</i>	<i>Porque acho que estas são as principais coisas destas civilizações. Claro, se tivesse outra opinião escolheria diferente.</i>	<i>Podia escolher algumas coisas iguais e outras diferentes. Acho que escolhia o exército e os regimes igual, nas embarcações e na democracia também. Tenho dúvidas que escolhesse igual a mim nas Movimentações dos hebreus.</i>	
E1.a.1.M	<i>Talvez escolhessem diferente</i>	<i>Não sei.</i>	<i>Não sei. Talvez escolhesse outros</i>	<i>Porque já sabe quais são os mais importantes</i>
E1.a.2.M	<i>Depende da mentalidade deles. Alguns até podiam escolher iguais. Os 10 Mandamentos, as embarcações e a escrita a maior parte escolhia</i>		<i>Os professores penso que podiam escolher alguns iguais aos meus. Escolhiam, talvez o dos Regimes, a Escrita.</i>	<i>Porque nós na história falamos alguma coisa disso. Acho que os professores falarem é porque é importante.</i>
E1.a.3.F	<i>Não sei. Um escolhia igual outras escolhia diferente.</i>	<i>Cada um tem a sua opinião</i>	<i>Acho que não escolhia o que eu escolhi.</i>	<i>Porque acho que não sei muito disto</i>
E1.a.4.M	<i>Depende das ideias deles, dos seus conhecimentos</i>		<i>Não sei se seriam todas mas alguns escolhia igual a mim. O da Escrita porque para mim é o mais importante. Acho que a República e a Democracia também escolhia.</i>	<i>Porque são sem dúvida os mais importantes, contribuíram muito para... Se formos a ver se calhar não escolhia os Regimes porque se formos a ver o império e a monarquia não foram muito bons para a Humanidade. [ainda hoje existem monarquias] Porque agora se o rei não andar direito pode ser tirado de lá enquanto que dantes não.</i>
E1.a.5.F	<i>Podia escolher alguns iguais e outros diferentes. [escolhia igual] A escrita.</i>	<i>(não respondeu) Porque houve uma melhoria na escrita</i>	<i>Não sei. Se calhar escolhia este da economia por causa das exportações.</i>	
E1.a.6.M	<i>Não sei. Depende das pessoas, da forma de pensar</i>		<i>Acho que eram iguais às minhas. Nos Hebreus não tenho a certeza.</i>	<i>Porque tem sempre razão e sabe mais</i>
E1.a.7.F	<i>Penso que escolhia diferente</i>	<i>porque podia interessar-se mais por outra coisa</i>	<i>Não faço a menor ideia. Escolhia diferente o dos Reis.</i>	<i>Porque não sei se a escolha que fiz está certa. Não sei.</i>
E1.a.8.F	<i>Eu acho que cada um tem a sua opinião</i>		<i>Não sei. Escolhia os regimes e as embarcações gregas. Mas se calhar não escolhia as embarcações fenícias.</i>	<i>Não sei</i>

E1.a.9.F	<i>Acho que escolhia diferente</i>	<i>porque tem outros interesses e pode ter uma ideia diferente das coisas</i>	<i>Escolhia outros cartões</i>	<i>Porque ele sabe muito mais</i>
F.a.1.F	<i>Acho que escolhia outros cartões</i>	<i>Porque podia ter diferente opinião sobre a matéria</i>	<i>Alguns iguais a estes e outros não. Igual escolhia a escrita e as embarcações gregas</i>	<i>Porque eu não tenho a certeza se estão certos e o professor escolhe certo</i>
F.a.2.F	<i>Acho que podia escolher os mesmos e podia escolher outros</i>	<i>Cada um tem o seu gosto, acha aquilo que ... tem a sua opinião</i>	<i>Não sei.</i>	
F.a.3.M	<i>Depende dos gostos que tiver mas acho que escolhia diferente</i>		<i>É igual. Dependia. Estes aqui escolhia de certeza (apontou para a Democracia e a Escrita)</i>	<i>Depende do que considera importante.</i>
F.a.4.M	<i>Não sei. Acho que escolhia igual</i>	<i>porque estes aqui são os mais importantes</i>	<i>Não, porque já está mais informado que eu, ia escolher outras coisas. Escolhia talvez a escrita</i>	
F.a.5.F	<i>Alguns seriam iguais e outros diferentes</i>		<i>Escolhia os mais importantes. Escolhia os 10 Mandamentos e os Reis. Para os outros não tenho a certeza</i>	<i>Porque sabe mais do que eu, de certeza absoluta.</i>
F.a.6.M	<i>Não sei. Depende. Por exemplo há aqui cartões que eu escolhi que, para quem não é da religião católica, pode não escolher este.</i>		<i>Este aqui da escrita tenho a certeza que escolhia, o dos jogos olímpicos acho que também e o dos 10 Mandamentos e do povo hebreu acho que também, mas não tenho a certeza. Podia não escolher as estradas e escolher o Coliseu, por causa da arquitectura que era bastante desenvolvida. Então, porque são muito importantes, porque foram grandes desenvolvimentos, inventos</i>	
F.a.7.M	<i>Talvez escolhesse alguns diferentes</i>	<i>Porque nem toda a gente pensa da mesma maneira</i>	<i>Alguns escolhia igual outros diferente. Aqui os 10 Mandamentos e a escrita acho que escolhia e talvez as estradas romanas</i>	<i>Porque ele é professor, tem certezas</i>
F.a.8.F	<i>Escolhiam outros cartões</i>	<i>Porque alguns não percebem bem isto e outros têm outros gostos</i>	<i>Podia escolher outros cartões. Penso que escolhia este (e apontou para a escrita)</i>	<i>Porque é professor, já percebe mais o que é mais importante ou não.</i>
F.a.9.M	<i>Não sei. As pessoas pensam de formas diferentes. Tem a ver com as escolhas que as pessoas consideram mais importantes.</i>		<i>Não tenho a mínima ideia. Acho que iam escolher igual a mim em alguns. Tenho a certeza que escolhia a democracia, a não ser que... Acho que os 10 Mandamentos também é muito importante, a república e a escrita, também. Eu não tive dúvidas nenhuma a escolher estes. Acho que é fundamental no nosso dia-a-dia. Não há nenhuma pessoa que possa viver sem escrever.</i>	

QUADRO XI P - Fontes da Significância (Estudo Piloto – Professores)

Tratamento dos dados empíricos				
Da questão da entrevista: 9 – Quais são os aspectos mais importantes da história da Antiguidade que aprendeste dentro e fora da escola ? Por que razões os consideras importantes ?				
Fontes da Significância				
Código Prof. s	Na escola		Fora da escola	
	Aspectos mais importantes	Porquê ?	Aspectos mais importantes	Porquê ?
A.P.1.F	<i>Isto vai parecer muito mal mas eu vou-te dizer o que é que acontece. Eu não tenho memória do que me deixaram de herança os meus professores de história, até ao 10º ano porque foram verdadeiras nulidades. Só a partir do 10º ano é que eu tive uma professora que me instigou e me motivou para esta área, embora fosse uma área que eu sempre tivesse mostrado uma apetência especial. Hã...[Mas mesmo depois, então, do 10º ano houve alguma coisa que te tenha marcado particularmente por considerares importantíssima, na História da Antiguidade ? Ou não ?] Não, sabes que eu às vezes tenho algum receio de, algum receio não, fico um bocado decepcionada de não me espantar com essa facilidade, ou seja, se calhar tem a ver com o número de ...[Não digo espantar, digo eu aprendi aquilo e para mim foi importantíssimo, ou porque ecoou, ou porque estava num momento particular da minha vida, sei lá por uma infinidade de razões...] Não, não posso dizer que tenha tido assim uma experiência marcante, em termos de aprendizagem sobre História da Antiguidade.</i>		<i>Fora da escola sim porque eu acho que aprendi muito mais nas investigações que eu fiz paralelas aos trabalhos [Investigações feitas recorrendo a que meios ? em que contexto ?]Na preparação das aulas, portanto, eu sempre achava que as aulas não podiam ficar pela leitura das frases quase telegráficas que alguns dos manuais contêm. A História é compreensão e não tanto...[Nesse sentido aprofundaste conhecimentos ou tomaste contacto com novos conhecimentos ?] Com novos, que não foram transmitidos [Queres especificar alguma área ou foram todas as áreas programáticas...] Todas as áreas programáticas que eu tive de leccionar. [Tu consideras que aprendeste mais fora da escola do que na escola ?]Exactamente.</i>	
B.P.2.M	<i>Olha que engraçado. Estive aqui a falar contigo e nem me lembrei da civilização egípcia. Esta civilização foi a maior descoberta do meu percurso enquanto estudante. Fiquei encantado com os egípcios, com o fascínio e mistério que... Agora já nem tanto, agora vou mais para os Romanos porque os miúdos me questionam mais sobre eles, lá está vou atrás deles.</i>		<i>O meu fascínio pelos Romanos é extra escola, extra formação embora relacionado com o meu trabalho na escola enquanto professor. E isto tem a ver com o tipo de professores que eu tive. Não tenho dúvidas sobre isso. Por exemplo tive um professor, José Meireles, que me fez encantar pela Pré-História e pelas civilizações antigas, pré-clássicas. Fiquei marcado por ele. Quanto às clássicas como tive uma má professora fiquei a detestar Gregos e Romanos. Agora dei a volta. Ao longo destes 17 ou 18 anos dei a volta e descobri os Romanos.</i>	
C.P.3.F	<i>Foi a cultura clássica, sobretudo a Grécia mas acho que foi por causa da influência da professora, no ensino foi o Egipto</i>		<i>Quer dizer a pessoa vai-se sempre cultivando, quer dizer continuo a ter um grande gosto pela Grécia.</i>	

QUADRO XII P - Fontes da Significância (Estudo Principal – Professores)

Tratamento dos dados empíricos				
Da questão da entrevista: 9 – Quais são os aspectos mais importantes da história da Antiguidade que aprendeste dentro e fora da escola ? Por que razões os consideras importantes ?				
Código Prof. s	Na escola		Fora da escola	
	Aspectos mais importantes	Porquê ?	Aspectos mais importantes	Porquê ?
D.P.4.M	<i>Sei lá, tanta coisa. Agora assim, na escola pouco me lembro, já lá vão muitos anos. Só a questão do alfabeto e dos egípcios, mas pouco. O que eu aprendi foi na Universidade. A história dos Gregos, o Ulisses. É importante a história da antiguidade se quisermos perceber a nossa civilização, tudo evoluiu a partir daí, é mais fácil perceber se soubermos como é que foi no início.</i>			
E.P.5.F	<i>Acho que na altura fazia aquilo que os meus meninos fazem que é mais memorização e menos compreensão e portanto foi-se e que voltei a aprender história depois que vim dar aulas</i>		<i>Quer dizer não me recordo de nada. Na Universidade a disciplina de Clássica pus logo de lado porque tinha uma professora aluada. Lembro-me das minhas colegas me dizerem que ela só falava da questão do lesbianismo na Grécia, por isso eu acho que sinceramente o que aprendi de história foi depois para preparar as aulas. A história da antiguidade tem o seu papel, não fundamentalíssimo mas lá está temos de ter a linha da evolução. Por exemplo se tivesse de dar a Grécia sem mais nada antes também facilmente arranjará uma introdução com alguma evolução. É mais complicado para os alunos como é óbvio. Nós agora estamos numa posição diferente, torna tudo muito fácil porque temos sempre aquela perspectiva agora os miúdos não têm. Os meninos gostam muito da História da Antiguidade é pelas imagens, pelas historinhas e pelas lendas e ficam com a ideia que às tantas aquilo foi bonito e pouco mais. Quanto à história mais recente, mais moderna já tiram mais lições de vida, mais conteúdos que lhe possam eventualmente servir para tomar decisões.</i>	
E1.P.6.F	<i>A escrita, as primeiras formas de escrita e de cálculo, o sistema de contagem do tempo, os calendários, ainda na antiguidade o sistema político, no caso dos romanos, a organização política e organização no espaço, nos hebreus o código de ética. [porque] Porque são contributos, a meu ver, que têm algo de vantagem para os grupos e para a humanidade em geral.</i>		<i>Acho que é tudo isso. Sei lá agora assim fica difícil situar, não dormi sabes !</i>	
F.P.7.M	<i>Há um aspecto que advém agora da história nova, que é o papel da mulher na história. É muito difícil encontrar heroínas, Cleópatras, ou figuras femininas na História da Antiguidade. Claro que só me apercebi disto retrospectivamente, porque, claro, as preocupações vão sendo outras. Depois, por outro lado, o outro aspecto é que apesar de serem civilizações muito remotas é a contemporaneidade de muitos dos seus aspectos. Acho que é fundamental para perceber como é que as coisas funcionam hoje, como é que chegamos à nossa cultura, à religião, etc. que temos.</i>			

QUADRO XIa - Fontes da Significância (Estudo Piloto – Alunos)

Tratamento dos dados empíricos				
Da questão da entrevista: 9 – Quais são os aspectos mais importantes da história da Antiguidade que aprendeste dentro e fora da escola? Por que razões os consideras importantes?				
Fontes da Significância				
Código alunos	Na escola		Fora da escola	
	Aspectos mais importantes	Porquê?	Aspectos mais importantes	Porquê?
A.a.1.M	Descoberta do fogo	Porque o fogo é muito importante, por causa dos incêndios. Para aquecer, para defender, para cozinhar.	Não me lembro	
A.a.2.M	O fogo e os utensílios da Pré-história	Porque trouxe mais luz e foi a parte que gostei mais, que me entusiasmou mais.	Não sei	
A.a.3.M	Não sei		Não. Não aprendi	
A.a.4.M	Os Egípcios	Porque gostei muito do tribunal de Osiris, das múmias.	Não me lembro	
A.a.5.F	Hominização	Porque se estuda a vida do Homem ao longo destes anos todos.	Não.	
A.a.6.F	Numeração romana	porque quando se põe os séculos, é com a numeração romana.	Não me lembro de nada	
A.a.7.F	Grécia	Eu gostei bastante de aprender a Grécia. Acho que era um povo inteligente, especial. Penso que da maneira como a professora explicou as coisas e de saber o que eles faziam, tudo o resto que a professora explicou penso que...	Não. O essencial foi na escola	Penso que o essencial aprendi aqui na escola, a professora explicou tudo muito bem, foi excepcional.
A.a.8.F	Os Egípcios	Gostei muita da forma como eles tratavam do culto dos mortos	Não. Só na escola	
A.a.9.M	Os Romanos	porque sou fascinado por eles e também foi muito importante para a humanidade, as suas conquistas, os seus monumentos, o seu governo...	Construções romanas	a forma como eram feitas, aprofundei com programas de televisão.
B.a.1.F	Tudo foi importante		Não lembro	
B.a.2.M	Não me recordo		No canal de história vi os romanos.	Tinha[aprendido] mas só que me recordei melhor e fiquei com aquilo na cabeça.
B.a.3.F	Não. Era sempre o mesmo		Não me lembro	
B.a.4.F	Nenhum	Porque não gosto de História, é complicado.	Nenhum	
B.a.5.M	Gregos e Romanos	Porque eles fizeram muitas coisas, porque conquistaram mais território... Fizeram estradas e pontes, os romanos.	Nenhum	História só se aprende na escola
B.a.6.F	Escrita	por causa da comunicação.	Não me lembro	
B.a.7.F	Que eu me lembro não		Às vezes	mas não me estou a lembrar. Coisas que aprendi melhor.
B.a.8.F	A Escrita	porque ainda a usamos agora e é parecida com a do passado.	Não me lembro	
B.a.9.F	Hominização	Porque eu tinha ideias diferentes, pensava outra coisa e isso mexeu com as minhas ideias, passei também a perceber melhor as coisas que viemos dos primatas porque o que diziam na igreja não percebia bem. Se calhar acrescentava isso aqui.		
C.a.1.F	Hominização	Os australopitecos porque gostei muito	Não me lembro	
C.a.2.M	Aquilo do Octávio César Augusto	por causa do que ele fez. Agora já não me lembro muito bem mas o nome dele sim.	Não me estou a lembrar de nada.	

C.a.3.M	<i>Os Egípcios</i>	<i>porque eles foram um povo que revolucionou mesmo a história, os túmulos que construíram, as pirâmides. Também punha o primeiro povo, o primeiro Homem</i>	<i>Os egípcios.</i>	<i>Aquilo dos túneis, dos túmulos, que nas aulas não se dá.</i>
C.a.4.M	<i>Hominização e Jogos Olímpicos</i>	<i>Porque foi um grande passo, onde se descobriu o fogo, pela evolução... os Jogos Olímpicos porque pratico desporto e gosto.</i>	<i>Na TV às vezes vejo coisas mais em detalhe e gosto.</i>	
C.a.5.F	<i>A Democracia, o alfabeto.</i>	<i>A Democracia porque como já disse antes para as pessoas votarem, evoluírem nas suas ideias, as pessoas com mais deveres. A escrita porque era uma maneira de uma pessoa pobre, os seus limites subirem. É como hoje em dia quem tiver um curso superior tem mais possibilidades de trabalhar num cargo superior.</i>	<i>sobre história da Antiguidade não estou a lembrar-me..</i>	<i>Lembra-me que aprendi a técnica do quadrado na aula e na mesma altura vi um programa e percebi melhor</i>
C.a.6.M	<i>Os reis de Portugal.</i>	<i>Não sei</i>	<i>Não me estou a lembrar</i>	
C.a.7.F	<i>Gregos e os Romanos.</i>	<i>Os Romanos pelas conquistas que fizeram e pelo que desenvolveram, o modo como eram tão civilizados, a arte deles. Os Gregos, a arte também, os regimes políticos.</i>	<i>não me estou a lembrar</i>	<i>Quer dizer na escola aprendi muito. Se calhar posso é ter feito trabalhos de pesquisa que me tenham aprofundado. O importante é aqui na escola. Agora, por exemplo aprofundi no caso de Miguel Angelo mas são coisas tão ligeiras que...</i>
C.a.8.F	<i>Quer dizer o 25 de Abril e os Descobrimientos mas não são da antiguidade...</i>		<i>os egípcios, os deuses gregos</i>	<i>Vejo muitos programas de TV sobre história e também leio livros. Aprendi muita coisa sobre os egípcios, os deuses gregos, eu sou muito curiosa.</i>
C.a.9.F	<i>A bipedia.</i>	<i>porque se não andávamos aí todos no chão</i>	<i>Na escola dá-se tudo. Talvez o 25 de Abril.</i>	

QUADRO XIIa - Fontes da Significância (Estudo Principal – Alunos)

Tratamento dos dados empíricos				
Da questão da entrevista: 9 – Quais são os aspectos mais importantes da história da Antiguidade que aprendeste dentro e fora da escola ? Por que razões os consideras importantes ?				
Fontes da Significância				
Código alunos	Na escola		Fora da escola	
	Aspectos mais importantes	Porquê ?	Aspectos mais importantes	Porquê ?
D.a.1.M	<i>Os materiais que os usavam no paleolítico a descoberta do fogo</i>	<i>porque só assim conseguiram sobreviver. Ah! e a descoberta do fogo por causa do que podiam fazer, cozinhar, afugentar os animais e assim...</i>	<i>Não me lembro de nada</i>	
D.a.2.M	<i>A Escrita e as Estradas</i>	<i>Se não fosse o alfabeto não sabíamos escrever nem ler e as estradas porque agora são muito importantes.</i>	<i>Não me estou a lembrar</i>	
D.a.3.F	<i>Os australopitecos.</i>	<i>porque achei importante e gostei muito.</i>	<i>Assim de repente não me lembro.</i>	
D.a.4.M	<i>Dos primeiros povos, australopitecos</i>	<i>porque ficamos a saber como erámos dantes, se erámos espertos e assim.</i>	<i>Acho que não</i>	
D.a.5.M	<i>E sobre o australopiteco</i>	<i>Não sei, gostei</i>	<i>A história do Afonso Henriques, num programa da 2 com o Hermano Saraiva.</i>	<i>Porque é daqui de perto é nosso.</i>
D.a.6.M	<i>As construções de Roma.</i>	<i>[Mas havia um cartão com isso e não escolheste porquê ?]Porque havia coisas mais importantes nos outros cartões.</i>	<i>Acho que não.</i>	
D.a.7.F	<i>Já não me lembro.</i>		<i>Não me estou a lembrar de nada.</i>	
D.a.8.F	<i>Não sei.</i>		<i>Não</i>	
D.a.9.F	<i>Quando o Homem era macaco.</i>	<i>Achei muito importante</i>	<i>Fora da escola não aprendi nada.</i>	
E.a.1.M	<i>Para mim isso não é muito importante.</i>		<i>Não gosto muito de História</i>	
E.a.2.M	<i>Não me estou a lembrar.</i>		<i>Eu vi coisas, mas agora não me estou a lembrar...</i>	
E.a.3.F	<i>As pirâmides do Egipto</i>	<i>por causa do seu tamanho. Naquele tempo como é que conseguiram fazê-las.</i>	<i>Não me lembro</i>	
E.a.4.F	<i>aperfeiçoamento dos utensílios no paleolítico..</i>	<i>Sem isso nós não estaríamos aqui</i>	<i>um programa sobre pegadas de dinossauros</i>	<i>Gostei de ver</i>
E.a.5.F	<i>Pré-história , os Egípcios, os Gregos</i>	<i>porque são muito diferentes de nós, têm uma mentalidade diferente.</i>	<i>Para já não me estou a lembrar.</i>	
E.a.6.M	<i>Os Romanos</i>	<i>porque muitas coisas que faziam parte da vida deles do dia-a-dia ainda hoje existem.</i>	<i>Não me lembro</i>	
E.a.7.M	<i>paleolítico</i>	<i>por causa da evolução ao longo dos tempos, o polegar oponível, a coluna direita e não só. Também a evolução dos utensílios e intelectual do homem.</i>	<i>História da Antiguidade na TV não passa muito. Vi um documentário sobre os Egípcios</i>	<i>achei muito interessante. O que eu gosto é porque tem outra abordagem dos temas que dá para aprofundar...</i>

E.a.8.M	<i>O início, o Paleolítico, a pintura rupestre</i>	<i>por causa de ter sido a única maneira que eles encontraram de deixar uma mensagem. Isso é muito importante porque a escrita desenvolve-se toda a partir daí, a pintura também. A organização dos Romanos também é muito importante para mim. Gosto muito dos Romanos porque, ao contrário dos Gregos que sonhavam e idealizavam a realidade, os Romanos como sabiam que não a podiam melhorar tentavam fazer pequenas coisas para a melhorar, mas tudo em seu proveito.</i>	<i>Às vezes vejo programas. Vi sobre o embalsamento das múmias egípcias</i>	
E.a.9.M	<i>a democracia</i>	<i>Porque ficamos a saber que não somos só nós a exercer uma democracia, já na antiguidade os povos tinham também a democracia. Além disso se juntarmos os contributos destes povos da antiguidade percebemos melhor o presente.</i>	<i>Não me estou a lembrar. Eu acho que o básico nós aprendemos na escola</i>	
E1.a.1.M	<i>Não me lembro.</i>		<i>Não</i>	
E1.a.2.M	<i>Os Egípcios, as pirâmides e isso</i>		<i>Às vezes. Talvez os Egípcios, vi pormenores da construção das pirâmides.</i>	
E1.a.3.F	<i>Já não me lembro.</i>		<i>Costumo. Já não me lembro</i>	
E1.a.4.M	<i>O alfabeto fenício e a invenção da escrita Jogos Olímpicos</i>	<i>Acho que não conseguiria compreender a escrita se não fossem os Fenícios. A maior evolução da escrita foi com os Fenícios. Também gostei muito da arte e as ideias dos Romanos e dos Gregos</i>		<i>Vejo documentários de cultura romana e grega. O que vi já tinha dado na aula. É isso que me incentiva, eu não gosto muito daquela parte do comércio, da economia, dos problemas do povo gosto.</i>
E1.a.5.F	<i>Os deuses gregos</i>	<i>Gostei mas não sei se é importante</i>	<i>Assim não me estou a lembrar</i>	
E1.a.6.M	<i>A construção das estradas, a actividade económica dos romanos e a escrita.</i>		<i>os Egípcios</i>	<i>gostei por causa da construção de diques e isso foi um progresso para a humanidade.</i>
E1.a.7.F	<i>Acho que não</i>		<i>Acho que não</i>	
E1.a.8.F	<i>Não me lembro de nenhum</i>		<i>Às vezes. Assim importante não</i>	
E1.a.9.F	<i>O início, a primeira matéria</i>	<i>Não me lembro muito mas acho-a muito importante</i>	<i>Não costumo ver nada sobre história</i>	
F.a.1.F	<i>Houve só que não me lembro.</i>		<i>Vi uma vez sobre o Paleolítico</i>	<i>considereei importante porque estava a dá-la</i>
F.a.2.F	<i>Eu aprendi mas não me lembro.</i>			<i>Às vezes vejo programas sobre história, na RTP 2 à noite. Lembro-me de ter visto alguma coisa sobre os egípcios.</i>
F.a.3.M	<i>O processo de Hominição</i>	<i>Porque mudaram, começaram a construir coisas e a melhorar os seus hábitos.</i>	<i>A Bíblia</i>	<i>Gostei de aprender umas coisas que o tinha lá na Bíblia, os códigos</i>
F.a.4.M	<i>Não me lembro</i>		<i>Não me estou a lembrar assim de nada.</i>	

F.a.5.F	<i>Não me lembro</i>		<i>não me estou a lembrar de nada</i>	
F.a.6.M	<i>A invenção da roda</i>	<i>porque acho que não há quase nada hoje em dia que não leve rodas, rodas dentadas, etc.</i>		<i>A forma como os edifícios eram construídos, os monumentos que eles faziam, as estátuas</i>
F.a.7.M	<i>Talvez o desenvolvimento do homem</i>		<i>Já vi programas sobre a pré-história</i>	
F.a.8.F	<i>Os homens primitivos</i>	<i>Por causa da descoberta do fogo</i>		<i>vi um programa sobre o homem de Neanderthal que eu não conhecia.</i>
F.a.9.M	<i>a democracia, a república, a escrita</i>	<i>Todos estes povos se não existissem o mundo seria um lugar completamente diferente.</i>		<i>Aprendi alguma coisa com os meus pais. Acho que os aspectos que aprendi depois vim a reforçar na escola. Mas também houve coisas que aprendi na escola e depois fui pesquisar mais na internet.</i>